

APROXIMACIÓN DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS
TIPO CIENCIA FICCIÓN EN ESTUDIANTES DE GRADO TERCERO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA

Hernán Andrés Escalante

Víctor Gómez Calvo

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Educación Ciencias de la Educación
Licenciatura en Español y Literatura

Pereira, 2020

APROXIMACIÓN PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS TIPO CIENCIA
FICCION EN ESTUDIANTES DE GRADO TERCERO DE EDUCACIÓN BÁSICA
PRIMARIA

Hernán Andrés Escalante

Víctor Hugo Gómez Calvo

Trabajo para optar al título de Licenciados en Español y Literatura

Dirigida por

Mg. Jhon Alejandro Marín Peláez

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Educación Ciencias de la Educación

Licenciatura en Español y Literatura

Pereira, 2020

Nota de Aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Dedicatoria

A Dios por su bondad y su gracia, quien me ha permitido alcanzar cada una de las metas en mi vida. Por sostenerme en los momentos de desánimo y duda. A ÉL, todo mi amor y respeto.

A mi familia, por su apoyo incondicional y respaldo para mantenerme enfocado.

A mis maestros, compañeros y mis libros que me ayudaron a conseguir este logro personal en mi vida. A todos ellos van dirigidos mis honores.

Agradecimientos

Al Magister Gonzaga Castro Arboleda, decano de la facultad de ciencias de la educación y al Doctor Arbey Atehortúa Atehortúa director de la Escuela de Español y Comunicación Audiovisual, de la Universidad Tecnológica de Pereira, por generar espacios de formación e investigación en los procesos tan vitales en la enseñanza del lenguaje como son la comprensión y la producción de textos.

A todos nuestros maestros de la Licenciatura de español y literatura de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, por todos sus aportes en la formación durante toda la licenciatura, la profesora Luz Marina Henao, Rodrigo Argüello, William Marín, Sandra Milena Monsalve, a todos ellos muchísimas gracias por sus aportes esenciales que todo educador de enseñanza de la lengua debe tener.

Al profesor Alejandro Marín Peláez nuestro asesor del proyecto de grado por haber demostrado la calidad humana de un maestro con vocación y con actitud dispuesta para resolver dudas y trazar rutas en el arduo camino de la investigación.

Tabla de contenido

1.	Responsabilidad Social de la Literatura	12
1.1.	Literatura Infantil.	18
2.	Marco Teórico	22
2.1.	Lenguaje.	22
2.1.1.	Lenguaje como práctica social.	26
2.2.	Comprensión Lectora.	27
2.2.1.	Concepción de la comprensión lectora.	32
2.3.	El texto Narrativo.	34
2.4.	El cuento desde Todorov.	38
2.5.	Los planos del relato.....	41
2.6	El cuento de ciencia ficción.....	43
2.7.	Secuencia Didáctica.....	45
3.	Metodología.....	51
3.1.	Población.	51
3.2.	Instrumentos.	51
4.	Justificación y desarrollo de la Secuencia Didáctica.....	53
4.1.	Conclusiones.....	73

Bibliografía.....	74
-------------------	----

Tabla de contenido de tablas

Tabla 1. Rejilla para el análisis del texto Narrativo.	69
---	----

Tabla de contenido de Ilustraciones

Ilustración 1 Funciones de la Literatura Infantil.	20
Ilustración 2. Implementación de la secuencia didáctica.	59
Ilustración 3. Implementación de la secuencia didáctica.	61
Ilustración 4. Aplicación de la secuencia didáctica.	63
Ilustración 5. Estudiantes realizando la lectura.	66
Ilustración 6. Estudiantes realizando lectura en voz alta.	73

Resumen

El siguiente proyecto hace parte del macroproyecto de lectura y escritura de la licenciatura de español y literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira, el objetivo principal de este proyecto es plantear diferentes formas de abordar la comprensión lectora de textos narrativos tipo cuento de ciencia ficción en los niños y niñas de grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa San Francisco de Asís, a través de una secuencia didáctica.

Para el desarrollo de este proyecto se realizó el diseño e implementación de una secuencia didáctica, en donde participaron 15 niños y niñas de entre 7 y 8 años. Se realizaron actividades como, lecturas individuales y colectivas, interacción con los textos a través de dramatización, actividades lúdicas, entre otras.

Se evaluaron las dimensiones del plano de la narración, el plano del relato y el plano de la historia y el contexto comunicativo en la comprensión de textos narrativos tipo cuento de ciencia ficción: el inventor chiulado del escritor alemán Ulf Blanck.

Después de la implementación de la secuencia didáctica y de la reflexión pedagógica se concluye que el texto narrativo tipo cuento de ciencia ficción es un tipo de cuento ausente de la gran mayoría de los planes de estudio de básica primaria ya que la gran mayoría de maestros desconoce su potencialidad en el desarrollo de competencias científicas, tecnológicas y en el desarrollo de la imaginación de la imaginación y creatividad en los niños.

Abstrac

The following project is part of the macro-project of reading and writing of the Bachelor of Spanish and Literature of the Technological University of Pereira, the main objective of this project is to propose different ways of approaching the reading comprehension of narrative texts like science fiction stories in the Boys and girls of third grade of primary school of the educational institution Sanfrancisco de Asís, through a didactic sequence.

For the development of this project, the design and implementation of a didactic sequence was carried out, in which 15 boys and girls between 7 and 8 years old participated. Activities were carried out such as individual and collective readings, interaction with texts through dramatization, playful activities, among others.

The dimensions of the narrative plane, the narrative plane and the story plane and the communicative context were evaluated in the understanding of science fiction story type narrative texts: the wacky inventor of the German writer Ulf Blanck.

After the implementation of the didactic sequence and the pedagogical reflection, it is concluded that the science fiction story type narrative text is a type of story absent from the vast majority of primary school curricula since the vast majority of teachers are unaware its potential in the development of scientific and technological competences and in the development of the imagination of the imagination and creativity in children.

Introducción

En el presente trabajo se da cuenta de la implementación de la secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos (ciencia ficción), como parte del trabajo requisito para optar al título de licenciados en español y literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El propósito fue reconocer la importancia de una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos (ciencia ficción), en estudiantes del grado tercero. A continuación, se presenta el informe final de esta experiencia abordado desde los siguientes aspectos: el apartado sobre la responsabilidad social de la literatura y la importancia de la literatura infantil, así mismo, el marco teórico el cual, se conforma por las siguientes categorías, el lenguaje, el lenguaje como practica de social, comprensión lectora, concepciones de la comprensión lectora, el texto narrativo, el cuento desde Todorov, los planos del relato, el cuento de ciencia ficción, la importancia de la secuencia didáctica, metodología para el desarrollo del presente trabajo y finalmente la justificación y desarrollo de la secuencia didáctica.

Este trabajo permitió, destacar la importancia de la implementación de la secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos y su potencialidad para el desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes de básica primaria. El objetivo general que guió esta propuesta investigación fue: *reconocer el potencial didáctico del texto narrativo cuento tipo ciencia ficción en una propuesta didáctica para la comprensión textual en estudiantes de Educación Básica Primaria (EBP)*. Los objetivos específicos que desarrollaron el proceso fueron: a) determinar la responsabilidad de la literatura en los procesos sociales y de formación en lenguaje en nuestra sociedad, b) desarrollar el concepto de lenguaje a partir de perspectivas socioculturales, c) presentar una propuesta didáctica para la comprensión de texto narrativo, cuento tipo ciencia ficción en estudiantes de Educación Básica Primaria (EBP).

1. Responsabilidad Social de la Literatura

Con el fin de abordar la responsabilidad social de la literatura se hace necesario hallar como principal referente a Nussbaum (1997) y su teoría de las capacidades, porque entiende ella a los individuos en general a partir de la lucha por la igualdad de las mujeres; desde mínimos comunes, ofrece el concepto universal de sujeto; porque fue una pensadora que quiso buscar esa relación estrecha entre filosofía y literatura. (Monereo A., 2015) Así se tiene en el enfoque de las capacidades (*capabilities approach*), ya que estas constituyen una relación liberal de fundamentos, tales como la autonomía ética de Kant, las nociones de función o *ergón*, aristotélico, y el concepto de necesidades de Karl Marx.

De esta manera plantea que son las emociones las que nos hacen reconocer la dimensión personal del problema y las que posteriormente conducen a la acción, a modo de ejemplo, Nussbaum (1997) plantea respecto a la relación de las obras literarias y las emociones que “La literatura está asociada con emociones, ... Las emociones no solo constituyen respuestas probables ante el contenido de muchas obras literarias, sino que son inherentes a su misma estructura, como maneras en que las formas literarias solicitan atención” (p. 85).

De la misma manera siguiendo la línea de Bitzer, Nussbaum identifica un contraste entre la emoción y la razón, la que se ha vuelto común en el discurso público, sin embargo, no en el sentido en que las emociones son irracionales en un sentido normativo, sino que a modo de objeción a esta visión. Igualmente plantea que las emociones contienen en sí mismas una dirección hacia un objeto, tiene una intención con una descripción intencional, es un craso error pensar o concebir a las emociones como totalmente divorciadas de la cognición y del juicio. Muy por el contrario, con el nivel de lógica necesario y con la conceptualización de los universales de

Nussbaum, se puede decir que existe una relación dialéctica, inclinando la balanza hacia lo universal, porque ella no parece confiar en la corrección moral siguiendo las reglas procedimentales ni una pragmática discursiva, sino a través de la identificación de la corrección, por eso es que ella redefine los conceptos (Prezioso, 2012, p. 11). De igual manera, otra perspectiva y alimentándose de la posición de Nussbaum, Lipman considera que en lugar de concebir las emociones como tormentas psicológicas que oscurecen la luz de la razón, estas deben ser consideradas como formas de juicio o como modos de pensamiento. En otros términos, se puede decir que la ética y la justicia deben evaluarse en términos de las capacidades, es decir, en función de las personas, lo que pueden hacer y conseguir como sustrato filosófico de las capacidades humanas centrales:

El objetivo de Nussbaum es dotar al enfoque de un sustento filosófico que fundamente el compromiso de los gobiernos para garantizar los bienes que su lista de Capacidades Humanas Centrales materializa como principios políticos básicos. Esta suerte de obligación moral de carácter global, proviene, en última instancia de su compromiso con una determinada noción sustantiva (Prezioso, 2012, p. 17).

De lo dicho anteriormente se entiende que en cuestiones de literatura Nussbaum habla de una literatura comprometida, ética y normativamente fundamentada, a partir de la conceptualización y revaloración de la objeción normativa de las emociones, y a partir de la concepción del materialismo histórico, las capacidades, porque Nussbaum exhorta a elaborar juicios a partir de la complejidad de los casos particulares:

Su propuesta es una teoría más bien parcial o incompleta sobre la justa distribución, porque es compatible con diferentes visiones de la distribución por encima del mínimo fijado (Nussbaum, 2007, p. 87, 274). La iniciativa no excluye otras maneras de entender el ser humano, ni es

imperialista porque no imponen un plan de vida único ni tampoco conduce a la uniformidad (Monereo, 2015, p. 6).

Entonces, según la influencia aristotélica el enfoque de las capacidades es porque considera que todos los seres humanos tienen potencialidades que es preciso desarrollar, su realización es reconocer que el ser humano tiene una vida digna, siguiendo a los estoicos y al mismo Kant, Nussbaum sostiene que todos los seres humanos merecen igual respeto, entonces:

Se puede pensar que lo que Nussbaum está proponiendo es que la función ética de la literatura es una función pedagógica: la de enseñar “formas de vida buena” y, por tanto, inculcar en los lectores unos hábitos correctos que guíen sus pautas de conducta, con el fin de producir “ciudadanos buenos” en lugar de “buenos ciudadanos” (Palop, 2011, p, 152).

Porque la literatura no es subjetiva, sino que es sumamente parcial, por tanto, la novela en particular, y la literatura en general, no responde a la pregunta sobre la multiplicidad, la literatura aporta al campo de la ética, la literatura pone en funcionamiento el mecanismo de la imaginación, al conectar con la experiencia particular de la alteridad, algo así como una comprensión del otro a través de la literatura misma.

De la misma manera Cortina (2002) realiza un agudo análisis del consumidor, y con su particular método ofrece un cuestionamiento de las bases éticas del fenómeno del consumismo y sus huellas ecológicas, llega a la conclusión de que el consumo debe ser autónomo, justo y prudente, y de las conclusiones éticas, de donde se deriva también, una intención por filosofar para los gobernantes de Nussbaum proponiendo tácitamente una responsabilidad social de la literatura, tomando como modelo la responsabilidad social corporativa, sin embargo, es importante precisar que se puede llegar a otros.

Es por esto que, a partir de la filosofía clásica griega, principalmente la de Aristóteles, la compasión es un sentimiento de pesar hacia el otro, con características cognitivas definidas. El

valor cognitivo radica en que la compasión es un sentimiento que surge de ponerse en el lugar del otro, de reflexionar sobre la otredad. En Nussbaum (2008) es la compasión la que invita a procesar información sobre el dolor que está sufriendo otra persona, en otras palabras, es ponerse en los pies del otro, con un profundo dolor sobre su pasado, como si le pasase a uno mismo. Es así como, el vínculo social de la imaginación compasiva expande los horizontes de comprensión del yo, quien compadece se hace vulnerable en el otro; reconocer las vulnerabilidades y las carencias de la otredad establece un compromiso social y de confianza con la humanidad.

Como claramente lo expone Nussbaum (2003) plantea que ese especial compromiso por la filosofía y con ella la literatura, con la vida reflexiva, es importante, ya que para que exista una vida digna es necesaria la reflexión, este es el insumo necesario para cimentar una vida digna de ser vivida. Es por eso que el papel de la literatura, de querer poder despertar la imaginación narrativa es imprescindible en la consideración de la otredad, en el entendimiento compasivo. De esta manera, se entiende que la literatura permite percibir la otredad, como un ser con el que se comparte no solo problemas, sino también oportunidades, de pensar cómo tratar al otro, desde el otro que no es uno mismo, tanto en circunstancias concretas como en la propia manera de vivir. Por ello es que la literatura debe hacer parte de la educación de la racionalidad pública, en el ir y devenir de la literatura, de lo general a lo concreto, como un razonamiento ético determinado por la especificidad del contexto, dejando a un lado el relativismo (Miranda, 2007).

De esta manera entra en consideración al contexto que la política educativa debe orientarse hacia el fortalecimiento de los aprendizajes y capacidades de las personas, en su libre elección de sus cosas a realizar, así sus efectos no solo se avalúan sobre el crecimiento económico de la familia y de la nación, sino que su real valor estiba en su papel dinamizador y catalizador del libre desarrollo de la personalidad, así como el desarrollo de las capacidades humanas (Nussbaum, 2012, p. 40). Igualmente, desde su propuesta ética y filosófica, Nussbaum (2011)

formula una lista de 11 funciones y capacidades más importantes del ser humano, donde la vida humana queda definida:

mortalidad,
 el cuerpo humano- necesidad de alimento y bebida, necesidad de abrigo o vivienda, deseo sexual y movilidad,
 capacidad para el placer y el dolor,
 capacidad cognitiva: percibir imaginar, pensar,
 desarrollo temprano de la infancia,
 razón práctica,
 afinidad o sociabilidad con otros seres humanos,
 sentido de relación con otras especies y con la naturaleza,
 humor y juego,
 diferenciación o separación,
 diferenciación profunda. (Nussbaum, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede entonces deducir que, para generar cambio y progreso social, es pertinente tomar a las capacidades humanas como herramientas fundamentales para el logro de tal cambio. Entonces las capacidades humanas no son simples habilidades y destrezas, desarrolladas por los seres humanos; sino que en estas capacidades humanas se incluyen las facultades personales, las libertades y las oportunidades.

Entran de esta manera en el mismo juego la acción educativa en operación conjunta con el Estado y la sociedad para generar calidad de vida en el espacio y el tiempo, para desarrollar las capacidades humanas, para generar una educación con calidad y equidad, tanto a nivel familiar, como social. (Orozco, 2015) La pretensión de los ejercicios reflexivos y argumentativos va mucho más allá de la pretensión de validez intersubjetiva, para darle mayor validez a los argumentos sólidos y las emociones logradas por el consenso, con la benevolencia, y como elementos orientadores las emociones para lograr la convivencia social Nussbaum (1999).

En este orden de ideas es posible plantear entonces que es necesario tomar en cuenta, para el análisis general, las relaciones que se dan entre los diferentes pueblos, tales como históricas, culturales, artísticas y por supuesto las literarias, incluyendo las relaciones socioeconómicas, porque al partir de la relación existente entre literatura, cultura y poder político para comprender los periodos de la historia, se posibilita ampliar el horizonte del conocimiento, lo cual también influye notoriamente en la transmisión de ese conocimiento, además de su método. Porque el contenido determina el método a usar, y ello es válido también en el método de enseñanza aprendizaje, en particular, y lo pedagógico en general. Sin embargo, más allá de las fundamentaciones filosóficas, antropológicas, y académicas, se hace no solo necesario superar los límites en el pensamiento, para formar generaciones libres y conscientes de su papel en la sociedad en la historia, sino también es imperativo hablar de la responsabilidad política de la literatura, es decir, analizar el papel de la literatura, la anterior, y la que surja de ahora en adelante. Por otro lado, cabe reflexionar sobre el papel de la literatura en la conciencia de los ciudadanos y su rol como actores sociales, que en términos de la polis, significa que desde la educación hay que formar en el proceso de enseñanza y aprendizaje al *homo politikon*.

En conclusión, se destaca el papel de la literatura como elemento culturizador que no sólo es capaz de interpretar las normas morales que dinamizan la sociedad, sino que promueve la construcción de un sujeto moral autónomo. Ahora bien, luego de analizar el papel de la literatura como mediador de la humanización del hombre, se continúa en el siguiente apartado con la discusión de algunas de las funciones y beneficios de la literatura infantil. Además, se pretende demostrar si la literatura infantil influye en la educación, principalmente de los niños, lo cual, necesariamente, está inmerso en el escenario de la didáctica y la pedagogía; se busca poner de manifiesto la función educativa en la cuestión didáctica, aunque si se pretende ser un poco más

rigurosos a la hora de realizar abordajes académicos, se puede entonces plantear a modo de búsqueda si la literatura infantil puede ser usada como una herramienta pedagógica.

1.1.Literatura Infantil.

En la primera infancia se hace necesario afianzar los procesos hacia el desarrollo integral de los niños y niñas, para coadyuvar en el gran resultado, esto es, que todos los niños y niñas puedan crecer y vivir plenamente a lo largo de su existencia, pero donde cobra mayor impacto es en la educación inicial, por ser un elemento estructurante de sus características y la particularidad del contexto tendiente a su desarrollo integral (López, Encabo, & Martínez, 2013).

Es claro que la educación comienza en la familia, luego de que este proceso está un poco avanzado, viene la etapa de transición, es decir, hacia la educación institucionalizada. Ahora bien, si se observa con claridad el proceso de aprendizaje en el ser humano, en general, se puede observar que el patrón se repite como una huella cultural, a modo de ejemplo el aprendizaje del lenguaje, en la humanidad primero fue la tradición oral, posteriormente, siglos después, deviene el lenguaje escrito, de la misma manera en el desarrollo del niño, primero son los juegos populares, las canciones, trabalenguas, rimas, entre otras cuestiones, y luego viene el aprendizaje de la lengua escrita, y ese proceso se da principalmente en la escuela, sin embargo la literatura es la que ofrece el mejor repertorio de palabras para aprender, para ir ampliando el número de palabras conocidas y aprendidas en el uso.

Al respecto, siguiendo la línea de exposición, con lo planteado anteriormente, se puede bosquejar en relación de la literatura con las emociones que: las emociones y los sentimientos son inherentes a las historias narradas en la literatura infantil (Morón, 2010). La diversidad de sentimientos y emociones se ven reflejados en cada inicio, nudo y desenlace; por ello es que los pequeños aprenden a identificar sus propias emociones, lo que a su vez se constituye en un

insumo que ayuda a comprenderlos en la medida en que el individuo se va enfrentando a ellas, como por ejemplo, la pérdida de alguien especial, un amigo, un familiar, o la persona amada, los niños se ven reflejados en ello; es a través de la literatura infantil que el niño favorece y estimula la creatividad y la imaginación, los cuales coadyuvan al desarrollo de diferentes aspectos cognitivos. A modo de ejemplo se puede citar a López, et al (2013) donde al respecto plantean que:

La riqueza del repertorio que es posible encontrar en muchas regiones del país reúne arrullos, rondas, canciones, coplas, cuentos corporales, juegos de palabras, relatos, cuentos y leyendas que hacen parte de la herencia cultural y que se conjugan con la literatura infantil tradicional y contemporánea para constituir un acervo variado y polifónico, en el cual se descubren otras maneras de estructurar el lenguaje y en el que es posible participar, desde la primera infancia, de la interculturalidad y del diálogo de saberes para construir, en ese diálogo, la propia identidad. (...) Entre las obras de narrativa figuran las leyendas de tradición oral, los relatos sobre hechos reales o fantásticos, los cuentos clásicos que circulan y se transmiten de viva voz o que han sido recogidos en versiones escritas, lo mismo que los cuentos y las novelas breves escritas por autores de literatura infantil, regional, nacional y universal (p. 16).

Ahora bien, se puede decir también que es recurrente el hecho de relacionar, hasta llegar al límite de la confusión, la didáctica con la educación; sin embargo es pertinente solo mencionar este aspecto, para disponer de él como criterio, para no reincidir en dicho error; porque es la literatura infantil la que mejor logra desnudar sentimientos y aflorar las emociones en el lector-espectador, porque la literatura infantil puede hacer reír, llorar, conmocionar, hasta provocar miedo, tomando partido por el personaje afín a sus emociones, inclusive en algunos momentos puede llegar a construir escenas, de allí radica su influencia en el séptimo arte, porque todas las historias se pueden llevar a la producción cinematográfica. Con respecto a la importancia y los

beneficios de la literatura infantil se pueden observar algunos valores entre los que se destaca el pensamiento crítico que contribuye a desarrollar la capacidad reflexiva en los niños.

Uno de los grandes valores de las obras literarias infantiles es el presentar al pequeño lector conceptos o temas de gran importancia que ayudan a formar su pensamiento crítico y su capacidad reflexiva: la muerte, el tiempo, la religión, la amistad, la autoestima, el valor de las cosas sencilla... La literatura infantil ayuda a forjar el lenguaje, ya que el uso de palabras precisas, similitudes y oposiciones semánticas, metáforas, metonimias, construcciones sintácticas inusuales... intensifican las posibilidades expresivas. Las obras literarias inician al niño/a en la palabra, el ritmo, los símbolos, le ayudan en la maduración de la motricidad, despiertan el ingenio, favorecen la adquisición del lenguaje hablado, de un lenguaje personal y expresivo, conducen a la estructuración de la memoria. (Morón, 2010, p.3).

Con respecto a las funciones de la literatura infantil Botelho (2013) lo expresa gráficamente de la siguiente manera :

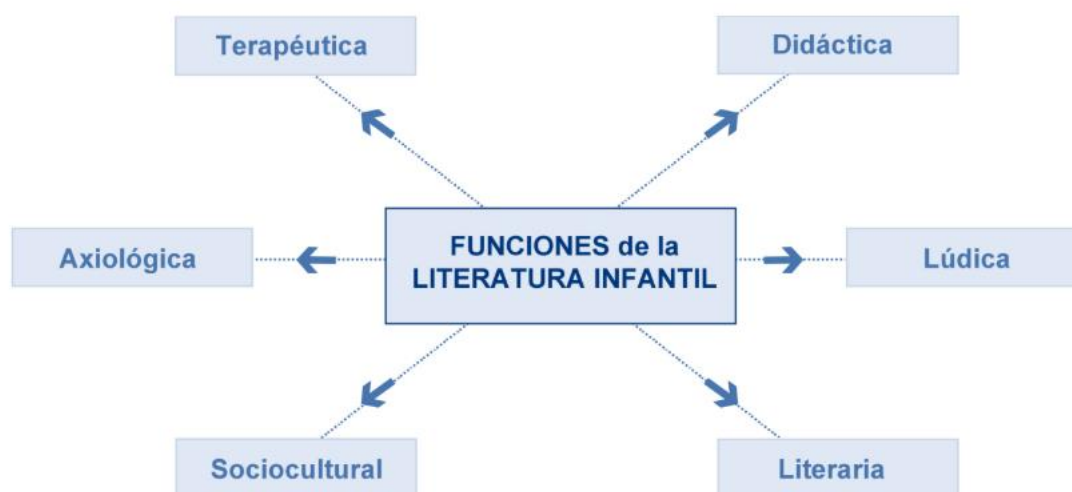


Ilustración 1 Funciones de la Literatura Infantil.

Fuente: Botelho (2013).

En conclusión, se puede destacar que la literatura en su manifestación desde la tradición oral ha desempeñado una función vital en la formación de las emociones y sentimientos que hacen parte del acervo cultural de los individuos. Así mismo, las riquezas de la literatura en la tradición oral de los pueblos han generado la consolidación de una identidad auténtica e individualizadora.

2. Marco Teórico

Con el propósito de determinar cómo una estrategia didáctica como la secuencia didáctica incide en el mejoramiento de la comprensión lectora de textos narrativos tipo cuento ciencia ficción en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa San Francisco de Asís (Sede Yarumal) es necesario abordar los siguientes aspectos conceptuales Lenguaje, Lenguaje como practica social, comprensión lectora, el texto narrativo, el cuento de ciencia ficción y la secuencia didáctica.

2.1. Lenguaje.

Entre algunos círculos académicos suelen desarrollarse ciertas tendencias de carácter filosófico, las cuales desencadenan necesariamente en discusiones fundamentales de líneas y hasta de tendencias ideológicas, sin examinar las diferencias y contradicciones de fondo, es decir los debates que subyacen en torno a determinada posición epistemológica. Una oposición muy recurrente es poner en términos de antagonismo las diferencias existentes entre el enfoque didáctico piagetiano y el enfoque didáctico vigotskyano, más o menos en estos términos es que se plantea la cuestión:

Piagetianos" ponen en primer plano el desarrollo operatorio o el funcionamiento cognitivo general, en tanto que los "vigotskyanos" se centran en la transmisión de los contenidos escolares, es decir, de los saberes culturales. Mientras que los primeros enfatizan la producción individual del conocimiento, los segundos adjudican una gran importancia a la construcción social; los primeros minimizan la intervención docente, en tanto que los segundos consideran que esa intervención es fundamental para el aprendizaje (Lerner, 1999, p.70).

En este sentido y según Vygotsky el pensamiento del individuo no radica en factores innatos, sino que son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales, de lo cual se

deriva necesariamente que la sociedad de los adultos tiene la responsabilidad de compartir su conocimiento. Precisamente en ese sentido plantea Vygotsky que las funciones mentales superiores se desarrollan en medio de la interacción social, en una cultura concreta, tales funciones están determinadas por la forma de ser de la sociedad y la cultura, si se quiere, de su contexto en espacio y tiempo, es decir, las funciones mentales superiores son mediadas culturalmente. De la misma manera, según lo manifiesta Lerner (1999) con respecto a las investigaciones y la contrastación de los postulados vigotskyanos que los:

Resultados muestran que la gama de situaciones de colaboración interindividual que contribuyen al progreso del conocimiento es más amplia de lo que sospechaba Vigotsky (1979) cuando - al definir la zona de desarrollo próximo- proponía determinar el nivel de desarrollo potencial "a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p.87).

Tal pensamiento no es distante, sino que por el contrario va muy de la mano con la teoría de Piaget, pues tales distanciamientos no son epistemológicamente correctos, porque lo que caracteriza a la etapa de las operaciones concretas es la capacidad de razonar sobre los problemas de conservación; durante esta etapa, el niño ya no basa su razonamiento en el aspecto físico de los objetos, el asunto es comprender un objeto a pesar de los cambios superficiales de forma y aspecto físico. Por su parte Vigotsky realiza un análisis de los aspectos humanos y el papel que ello cumple en el lenguaje y como hace uso de los instrumentos, lo que en términos piagetianos es tratar de dilucidar cómo hace uso de los objetos, es decir el lenguaje es un instrumento fundamental para que el niño avance en sus funciones psicológicas superiores.

En este orden de ideas, se puede plantear que en el desarrollo del lenguaje en el niño está el uso de herramientas, pero en el momento en que se concatenan o convergen, la línea de la

inteligencia práctica, en la de la lengua, hay un distanciamiento entre el hombre y el mono, esto es el uso de la función planificadora del lenguaje, como manifestación diferenciadora. De la misma manera se puede establecer una distinción entre los procesos psicológicos elementales y los procesos psicológicos superiores, los cuales específicamente implican el manejo de signos y símbolos, que se desarrollan gracias al lenguaje, y con ello el lenguaje escrito, la palabra, y en términos concretamente generales, la literatura y su influencia en la educación. Por ello en la línea vigotskyana el desarrollo de la mente primero es social y luego es individual, entonces “El lenguaje desempeña un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores”.

Es precisamente en un estadio posterior al desarrollo del lenguaje, que se adquiere una función intrapersonal, además de un uso interpersonal. (Vallejo, 2002a), igualmente de lo anterior se infiere que “La historia del proceso de internalización del lenguaje social, es también la historia de la socialización de la inteligencia práctica del niño” o lo que es lo mismo decir que el lenguaje es el instrumento social que coadyuva al desarrollo individual de cada niño o niña estudiante del sistema educativo”.

Entonces, en la praxis pedagógica, el lenguaje, y concretamente la literatura, son herramientas, donde el docente y sus lineamientos curriculares son los mediadores, ya que el niño a través de la comunicación recibe un saber que se hace significativo por la interacción con otros niños, por eso el aprendizaje no es una actividad individual, sino social, las metodologías de aprendizaje, principalmente de la educación virtual, o el e-learning, son mucho más eficaces cuando se realizan de modo colaborativo o en intercambio con sus compañeros. Es concretamente con la literatura, que, desde los lineamientos generales, por su estructura y uso del lenguaje, la novela construye sujetos, crea personajes en el tiempo, a través de las historias y las emociones que logra provocar en el niño, es como el signo transforma al sujeto, además de desarrollar las funciones

superiores. Así el lenguaje visto como un proceso cognitivo superior, donde el conocimiento que se aprende en sociedad está determinado por el contexto en el espacio y el tiempo, donde los conocimientos, o los saberes, concebidos como procesos, a partir de un diseño curricular consiguen ser dotados de sentido, de significado, y se constituyen en el poder transformador del individuo en sociedad.

Ahora bien, en el mismo sentido de la relación lenguaje y lineamientos curriculares, (Miranda, 2007) en sus lecturas con respecto a la propuesta de Filosofía para Niños de Lipman, plantea que:

La demostración realizada por Vigotsky de que muchos niños trabajan mejor cuando lo hacen cooperativamente. ... Los estudios de Vigotsky sobre el origen social del pensamiento abogaban claramente por la redefinición del aula como una comunidad reflexiva en donde a través del diálogo se posibilita la generación de un pensamiento razonable y flexible... Lipman ve en Vigotsky una clara defensa de un programa curricular que constituya una enorme disciplina dedicada a azucar la mente y a forzarla a entender lo que de otro modo asume de manera complaciente (Miranda, 2007, p. 3).

Según Barberousse (2008) en la discusión acerca del pensamiento complejo y siguiendo la triada de trabajo-lenguaje-pensamiento, dada por la concepción Luria y Vigotsky, plantea que es así como se fundamentó Morin para explicar la conformación del sujeto cognoscente y epistémico, debido a que el sujeto ha desarrollado dialécticamente sus estrategias de pensamiento y destrezas mentales, junto con sus destrezas de trabajo manual, al ser usadas con herramientas y destrezas comunicacionales en un proceso global e integrado, tanto desde el punto de vista ontogenético como filogenético, es decir, se desarrolla la educación a partir del lenguaje, específicamente de su comprensión lectora, porque leer y escribir continua siendo el modo de comunicación mayormente generalizado.

2.1.1. Lenguaje como práctica social.

El ser humano como persona social busca constantemente maneras de comunicarse con otros. Es por esto que, usa diferentes tipos de lenguaje como el oral, corporal y escrito, que le permiten expresar ideas, opiniones, emociones y demandas en su contexto. En ese sentido, el lenguaje más que una capacidad mental e individual, es un proceso social que se aprende por medio de la interacción con el medio, sus pares y, sobre todo, con el soporte de los adultos (Vygotsky, 2009).

Teniendo en cuenta lo anterior, el lenguaje es social, ya que consta de intercambios mediados por el discurso y la acción. Cada discurso contiene cierto grado de acción en que las identidades sociales y culturales, los propósitos de comunicación y roles, determinan el comportamiento discursivo de los sujetos (Charaudeau, 2005). De hecho, Halliday (1979) señala que, “no puede haber hombre social sin lenguaje y no puede haber lengua sin hombre social” (p.22), esto debido a que dichas prácticas del lenguaje nos convierten en hombres sociales a su vez llevamos a cabo constantemente a través de la lengua procesos formativos.

Ahora bien, el lenguaje no solo permite la comunicación entre sujetos, sino también la autorregulación del comportamiento del individuo para vivir en sociedad (Vygotsky, 2009). Al respecto, Halliday (1979) afirma que a través de la lengua el ser humano aprende a comportarse dentro de una sociedad y realiza procesos de adaptación a las costumbres y cultura donde interactúe. Estos procesos de interacción contribuyen a una práctica social del lenguaje y una construcción de interacción con el otro, por lo que el lenguaje no se puede considerar como un proceso aislado del medio social.

De otra parte, Vygotsky (1995) afirma que el pensamiento no puede ser separado del lenguaje, siendo esto fruto de una interconexión que permite que en la mente se genere una comprensión y sentido de lo que se percibe. De allí que el lenguaje sea ampliamente relacionado con la

apropiación de representaciones y conceptos mentales, lo cual es la base primordial para el aprendizaje, la resolución de problemas y la planificación. De hecho, Moreira (2003) asegura que “sin el lenguaje, el desarrollo y la transmisión de significados compartidos sería prácticamente imposible” (p.2). Es decir, aquella correlación existente entre individuos y la construcción de significados es improbable sin el lenguaje, si se tiene en cuenta que este es un proceso que permite la comunicación y generación de ideas de modo recíproco. De allí la importancia que el lenguaje tiene en el aprendizaje de cualquier disciplina, puesto que este sirve como mediador en la construcción de conocimientos a través de la interacción entre sujetos.

Acorde con esto Lerner (2001) plantea que el gran desafío que implica enseñar el lenguaje (especialmente el escrito), ya que este va más allá del proceso de alfabetización y adquiere una función social, cultural e introspectiva en la que el individuo, por medio de interacciones con sus congéneres, es invitado a comprender mensajes de otros, a defender y expresar sus ideas y a desarrollar competencias tanto de modo oral como escrito. De esta manera la comprensión lectora es uno de los objetivos centrales del presente trabajo, en el siguiente apartado se hará énfasis en dicho proceso.

2.2. Comprensión Lectora.

Partiendo del hecho de que uno de los instrumentos de comunicación más usados es la lectura, entre los distintos saberes del ser humano, por ello uno de los objetivos de la educación es formar seres autónomos, para lo cual es fundamental formar lectores autónomos, leer y comprender lo que se ha leído, es decir, una buena capacidad de comprensión lectora, continúa siendo a nivel educativo, una de las competencias de mayor atención:

Es importante comprender que la lectura es una de las competencias que siempre ha ocupado un papel relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que

es una de las habilidades básicas para que el ser humano tenga mejores perspectivas de calidad de vida a largo plazo, también es importante porque se constituye en un proceso interdisciplinar (Cetina, Augusto, & Peña, 2016, p.248).

Sin embargo si se desea partir de una conceptualización de lo que es la comprensión lectora, se hace necesario hablar necesariamente de los aportes de Lerner (1996), quien frente al asunto tiene un gran caudal de conocimientos y experiencias que la convierten en una autoridad, ahora bien, ella plantea en su texto “Es posible leer en la escuela” un primer acercamiento a este concepto de la siguiente manera:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita (p. 2).

En los procesos de comprensión lectora se debe pasar de los estudiantes pasivos, a los que actúan con la orientación del docente, bajo algunos aspectos o puntos de vista importantes para abordar correctamente el uso de la literatura como herramienta pedagógica para la comprensión, uno, desde la concepción lingüística donde el significado se aloja en lo escrito, dos, desde la concepción psicolingüística, donde el significado del texto no se aloja en las palabras sino en la mente del lector a partir de sus presupuestos conceptuales, y tres, desde una concepción sociocultural donde el significado de las palabras se aloja en el contexto en el que transcurre la comprensión del lector (Cassany, 2006), porque la forma en que leemos y la forma en que escribimos debe ser comprendida como una herramienta histórica, como una herramienta que posibilite otras alternativas para ampliar el horizonte de comprensión, es decir, como una herramienta para el proceso de enseñanza aprendizaje, en suma, la lectura como una herramienta pedagógica.

Por lo tanto, no se puede atribuir significado único a lo que se le enseña, se propone la enseñanza recíproca, en la que el estudiante desempeña un papel activo en el proceso. De esta manera, los estudiantes se logran formar como lectores autónomos si se pueden ejercer como tales en el aula, es decir, establecer en el contexto escolar las condiciones pedagógicas que posibiliten la formación de lectores autónomos. Como acertadamente lo plantea Lerner (2002) acerca de la formación de estudiantes con una muy buena capacidad lectora plantea que:

Para formar lectores autónomos en el marco de la institución escolar, no alcanza con modificar los contenidos de la enseñanza –incluyendo, por ejemplo, estrategias de autocontrol de la lectura–, es necesario además generar un conjunto de condiciones didácticas que autoricen y habiliten al alumno para asumir su responsabilidad como lector (p.3).

De esta manera aplicado al contexto educativo se puede bosquejar que el énfasis de las competencias comunicativas, enfocadas hacia los procesos de construcción de significación en lecto-escritura, el uso de contextos significativos en procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, abordados desde la institución educativa, como conjunto de condiciones más que didácticas, pedagógicas, que posibiliten el uso de la literatura como una herramienta para la formación de seres autónomos, “Hay una relación entre el proceso del aprendizaje, que articula el proceso de construcción del pensamiento, y el del lenguaje” (Vallejo, 2002). En otras palabras, los lineamientos curriculares y las secuencias didácticas, que tomen la literatura como herramienta de aprendizaje, deben por antonomasia, estar basados en la experiencia, que se concatena con los enfoques psicolingüistas de comprensión lectora como construcción de significado a partir de los presupuestos conceptuales o conocimientos previos del sujeto. Aunque un elemento angular para la reflexión, es el dato planteado en el estudio de la calidad de la educación, que al observar a los docentes una vez graduados, son los profesiones que tienen el

menor nivel de comprensión lectora, según lo plantean (Barrera, Maldonado, & Rodríguez, 2012, p. 42).

Empero, regresando a Lerner (2002) para posibilitar la autonomía en el estudiante, las condiciones didácticas deben ser planeadas en relación al contenido de la secuencia didáctica, para el caso que ocupa esta reflexión, es más preciso decir, lineamientos curriculares, porque se hace necesario generar cambios en el ambiente escolar, para potenciar las condiciones en que se desarrolla el trabajo, así mismo. El autor propone realizar una re-creación constante de esas condiciones. Ahora bien, haciendo el ejercicio de comprensión lectora con Cassany (2006) donde plantea que las prácticas para leer y comprender, sirven para darse cuenta del significado de una comunidad en un contexto, leer implica decodificar y recuperar los implícitos, a través de la *literalidad crítica*, para evitar ser manipulados, leer conlleva también, romper el esquema culturalmente heredado de la madre patria las narrativas de la servidumbre, en otras palabras, para formar lectores autónomos:

Leer implica decodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice (..) Pero la comprensión proviene de la comunidad de hablantes; el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector (Cassany, 2006, p. 102).

Porque la literatura es un proceso vivo, la lectura y la escritura son construcciones sociales, la lectura es cambiante en la historia, gracias a los contextos de la actividad humana, que se desenvuelven en el espacio y en el tiempo; porque leer es devolver la voz a la letra que antes estaba callada; porque en la diversidad de discursos se presentan diversas formas de comprender la realidad social e histórica; porque las teorías de la comprensión tomen en serio los componentes socioculturales del sujeto que debe comprender, del estudiante que debe formarse como un ser autónomo; ahora bien, leer no es una actividad neutra o abstracta, sino versátil,

dinámica, con un amplio espectro de posibilidades de ampliar el horizonte de comprensión de la obra de literatura, en determinada comunidad humana.

Por otro lado, la ciencia ficción literaria ha sufrido década tras década de una preocupante falta de lectores, esto podría deberse a que las personas piensan en el término «ciencia ficción» como «irrealidad», «evasión de la realidad», «escapismo», «entretenimiento vano» o incluso «infantilismo» (Grassin, 1981), producto de los diversos prejuicios que se han generado sobre su génesis epistémica. Al respecto, Bastidas (2012) sostiene que la novela de ciencia ficción es un género literario el cual se vale de elementos científicos para narrar historias irreales que proyectan imágenes futuristas que involucran instrumentación tecnológica y que puede ser una herramienta valiosa en la clase.

El concepto de secuencia didáctica sustentada por Camps, (1995) plantea la situación discursiva y sus objetivos de aprendizaje, desarrollando lectores y escritores autónomos para emplear el discurso oral y escrito en contextos particulares. La forma de organización de la secuencia didáctica involucra distintos momentos que tienen que ver con: la preparación, desarrollo y evaluación:

En la fase de preparación se establecen las condiciones y la finalidad de la tarea, los objetivos de la propuesta. Las actividades que se desarrollan aquí son de ambientación, motivación, negociación de responsabilidades e indagación de saberes previos.

En la fase de desarrollo por medio del trabajo colaborativo se involucran a los estudiantes en una serie de actividades estructuradas que propicien el abordaje del texto a partir de los diferentes planos.

En la fase de evaluación: esta fase se consolida en un proceso constante y progresivo, que tiene en cuenta la interacción entre el docente, los estudiantes y sus pares, con el fin de tomar

conciencia de su proceso de comprensión, de los aprendizajes obtenidos, de los obstáculos enfrentados y el cumplimiento de los propósitos (Camps, 1995).

2.2.1. Concepción de la comprensión lectora.

Se entienden las concepciones como un conjunto de ideas, que explican un fenómeno, para este caso la lectura. Un recorrido sobre estas concepciones las plantea Dubois (1997), quien explica tres concepciones acerca del proceso de la lectura. La primera, concibe a la lectura como un conjunto de habilidades o como una transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje; y la tercera, la más reciente, concibe a la lectura como un proceso transaccional.

La primera concepción, como conjunto de habilidades, su foco son las etapas por las cuales pasaba el niño y las destrezas que tiene en cada una de ellas, para llegar a descifrar lo que hay en el texto. Esta concepción supone el conocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, el segundo nivel la comprensión como descifrada de textos, un tercer nivel que es la respuesta o reacción emocional y por último el de la evaluación o asimilación. Especialmente, la comprensión se considera está compuesta por subniveles: la comprensión literal o habilidad para comprender claramente lo dicho, en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto, las ideas y el propósito del autor.

La segunda concepción, como proceso que implica un conjunto de habilidades es cuestionada, a finales de los años 60s, debido a los avances de la psicolingüística y la psicología, entonces, en ese momento surge lo que se ha denominado enfoque interactivo de la lectura, dentro del cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema, esta concepción postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

La tercera concepción, la lectura como proceso transaccional, entiende que la lectura es un proceso bilateral que ocurre entre el lector y el texto, en este proceso el lector y texto son dependientes y de su interpenetración surge el sentido de la lectura, por ello a partir del proceso de lectura, lector y texto se transforman, para dar lugar a un nuevo texto.

Es así como se entiende la lectura como un proceso interactivo de construcción de significados, en los que se activan los esquemas de lectores y escritores, y la información que contienen los diversos textos a los cuales se recurre, para encontrar sentido. Permitiendo así la realización de interpretaciones y el establecimiento de objetivos y finalidades. En este sentido, la presente investigación, supone que la comprensión lectora es un proceso de interacción entre lector, el texto y el contexto, para la construcción de significado, proceso que requiere de una serie de estrategias cognitivas para dar sentido a lo escrito.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), plantea que, leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión. Aquí se plantea entonces que la relación no debe ser solo mecanicista y de transcripción, en lugar de esto plantea una interacción entre estos tres factores fundamentales: texto, contexto y lector. Este concepto también es retomado por Camargo, Uribe y Caro (2007), quienes aportan que la lectura no es una simple decodificación, sino un acto comunicativo que involucra la interacción entre los esquemas del lector y el texto, en la búsqueda y construcción de significados.

Lo anterior permite afirmar que enseñar a leer y a escribir, debería ser la tarea prioritaria trazada por la escuela; y que esto no depende solo de las prácticas escolares, sino también de las concepciones que el docente y la institución tengan acerca del proceso de lectura y escritura.

A continuación, se exponen los principales modelos y la evaluación que estos han tenido para explicar la comprensión lectora.

2.3. El texto Narrativo.

La narración es el relato de acontecimientos de diversos personajes, reales o imaginarios, desarrollados en un lugar y a lo largo de un tiempo. Aunque en esta categoría se pueden encontrar diferentes textos (mitos, leyendas, fábulas, novelas), uno de los más utilizados en el ámbito escolar es el cuento. Una mirada a la escuela demuestra que el cuento está presente en las clases desde nivel inicial y en las clases de lenguaje durante todo el ciclo primario y secundario. Esta situación se explica porque el cuento brinda espacios para explorar, construir, crear y soñar significados, buscando que el contacto del niño con el mundo del lenguaje sea una experiencia placentera. Según Muth (1.991), la importancia de la enseñanza de los textos narrativos radica en el encuentro con el goce e interés por lo desconocido, por el suspenso, la vida, la muerte, los conflictos y la fantasía. Además, los niños (y los lectores adultos) pueden identificarse con algunos personajes y problemáticas de estas narraciones.

En este sentido, Cortés y Bautista (1998, p.17), pueden dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato, permitiendo conocerlos, describirlos y explicarlos, pues éste debe ser inteligible, claro y además cumplir las normas convencionales, de lo contrario el relato sería insensato o absurdo, y podría generar dificultades en la comprensión.

Ahora bien, se abordan entonces los diversos tipos de géneros literarios tradicionales los cuales son: la poesía, la narrativa y el teatro; el cuento y la novela; así como el cuento infantil que se constituye en uno de los géneros más atractivos y difundidos en la infancia, al igual que la fábula son narraciones breves, en prosa, de hechos reales o ficticios, de trama sencilla y rectilínea, enérgica concentración en la acción, es decir, el nudo que se desarrolla en el tiempo y

el espacio; por su parte la novela es un relato extenso, todo en sí constituye un género general pero elemental que suele introducirse a partir de la educación primaria, la formación que se da en la institución educativa y se constituye a su vez en el ente formador (o moldeador) del sujeto.

Se debe resaltar que la comprensión de los motivos e intenciones que argumentan los sujetos, cuando se indaga en su historia de vida, nos posibilita un mayor conocimiento de su desarrollo personal. Así, la narrativa (historias) y la reflexión personal conforman un elemento central de una educación integral. (Pascual, 1999, p.5).

Aplicando un racero epistemológico, si la racionalidad de la teoría científica “no acepta que la historia pueda ser asimilada a la literatura y pertenecer al ámbito de lo que podríamos llamar una “razón narrativa” (Beorlegui, 2010, p. 60), en este sentido, la nueva situación que conlleva esta globalidad a cuestas, le ha exigido a las comunidades en sus territorios “a buscar nuevas formas de concebir las relaciones internacionales y la conjugación entre teoría y praxis” (Beorlegui, 2010, p. 861) ahora bien, teniendo en cuenta que estos argumentos se propone que “Todas las culturas han respondido racionalmente (dar razón) con narrativas míticas. Siendo que la conformación del discurso filosófico se presenta como un modo de racionalidad, sin embargo, no invalida del todo a los discursos basados en el mito” (Romero, 2014, p. 3), lo que se quiere plantear aquí, es desde la secuencia didáctica de la comprensión lectora que se debe propender por tener raíces en las narrativas originarias, el fortalecimiento de las subjetividades propias, no las implantadas cultural y servilmente a favor de occidente.

Ya que desde la epistemología psicoanalítica de Freud y Lacan se comprende que las narrativas occidentales representan todo lo que Europa quisiera poseer, así como “sus caracteres de encubrimiento que permiten por una serie de mitos y narrativas, involucrarse en un cambio paradigmático de la interioridad humana”, como técnicas de control de la otredad, que ese otro

reproduce como narrativa de una realidad homogenizada. En otras palabras, el eurocentrismo tiene su peso, no solo en la economía de la dependencia, sino también en la parte ideológica, a través de la narrativa, desde la literatura y la enseñanza de la literatura. Las palabras tienen carga semántica, y las historias de las diversas formas narrativas, terminan siendo, consciente o inconscientemente, instrumentos de poder; a modo de ejemplo las narrativas con que occidente desdibuja determinadas situaciones en los países orientales, o que se salen de su círculo de influencia.

La racionalidad univoca define su contenido conceptual sin usar los recursos del símbolo o el mito, con ello se conforma un observador y discurso más eficaz para controlar la realidad empírica. Desde ya las narrativas que usan estructuras categoriales filosóficas se fueron dando en la India, China (I Ching), en Persia, Mesopotamia, Egipto(filosofía de Menfis), en el mediterráneo oriental entre los fenicios y los griegos, en Mesoamérica con los mayas y los aztecas y, en los Andes con los aimaras y quechuas. (Romero, 2014, p. 64)

Si se observa con cuidado, el eurocentrismo diversamente definido, ya sea como una actitud, un instrumento conceptual o un conjunto de creencias, todas ellas magicalizadas alrededor de las palacios reales y sus cortes, las que enmarcan a Europa como el principal motor y artífice de la historia del mundo, el *demiurgo* de la historia de los territorios colonizados, ya que porta valores universales, y también “la razón”, heredada desde la ilustración, que produce el modelo de desarrollo y progreso; son reproducidos todos estos esquemas mentales a través de diversas narrativas al servicio de occidente. De esta manera se entiende que, en sus narrativas la superioridad de Europa se muestra evidente en los llamados grandes logros del pensamiento humano, la filosofía clásica alemana, la teoría económica inglesa y el estado república del paradigma universal en que se convirtió la revolución francesa. la vida económica, política y tecnológica expresados en la alta calidad de vida, esto básicamente en tanto se convierta en un

imaginario colectivo, o en un ideario de lo parroquial globalizado, rememorar el paradigma europeo.

Aunque el eurocentrismo no es un estado mental estable y transhistórico, si es dable considerar que son una serie de archivos de códigos y estructuras conceptuales que con el tiempo sitúa históricamente y geográficamente a los actores sociales y los dispone a la acción de un modo dado. En resumen, las narrativas eurocéntricas son también hechos, ya que producen los ordenamientos sociales y cosmologías que pretenden describir. (Romero, 2014, p.18).

Tales vínculos quedan evidenciadas con la crítica al encubrimiento del capitalismo, la autoconciencia de superioridad del europeo, el teleologismo mítico de las narrativas historiográficas, la desconexión de Grecia de su vena intercultural oriental, el universalismo progresista de las filosofías de la historia, y la antropología mítica universal (esclavo-siervo-individuo). (Romero, 2014) Toda una línea de pensamiento y de actuación que se transmite como una herencia cultural y de la cual es muy difícil desprenderse, cuestiones que no ha logrado la reconceptualización del “descubrimiento de América” cuando ya de lo que se habla es del encuentro de dos grandes culturas o civilizaciones, pero que por poderío bélico, por estrategias de poder, la cultura, la filosofía, la narrativa aborígen, prácticamente ha sido extirpada de la historia, el peso de las narrativas eurocentristas cumple su papel a cabalidad. “Mediante la transculturación narrativa los materiales de la literatura regionalista son integrados en el discurso superior de la modernidad cultural.” Schmidt, Friedhelm. (1996) citado por (Yika Rivera, 2011, p.28), es esta línea de ideas se planeta que:

El filósofo francés Ricœur (1990) fue uno de los pioneros en comprender la importancia de la narración como estrategia simbólica que permite pensarnos y construir el sentido de nuestra identidad. El concepto de “identidad narrativa” comprende de esta manera una dialéctica continua entre las interacciones que

desplegamos en relación con los otros y con nuestro entorno, y la reflexión o comprensión narrativa que elaboramos acerca de las mismas y contribuye a forjar un sentido de nuestra identidad (Kaiero, 2010, p. 367-368).

A modo de resumen de este acápite y citando a Lyotard con el juego dinámico, dialéctico, entre subjetividad, identidad, y lenguaje a través de los relatos, de las narrativas, así lo plantea:

El sujeto es el resultado de nuestros propios relatos. Nos construimos al relatarnos a nosotros mismos, al hablar de nosotros mismos, al contarnos, al explicarnos delante de los otros, al justificarnos. Todo ese decir sobre uno mismo, es la base de toda nuestra identidad. No hay ninguna esencia, no hay ninguna subjetividad por debajo de una superposición de relatos y metarrelatos, de narratividad. Es una idea muy derivada lógicamente del lenguaje. El individuo es fundamentalmente lenguaje. Pero el lenguaje no es instrumento del sujeto, sino que el lenguaje es lo que constituye la subjetividad. Somos porque hablamos. Somos simplemente lo que hablamos. No hay nada, no hay un individuo que hable, como si el hablar fuera la expresión de algo. Para Lyotard el lenguaje lo es todo. Y no hay nada más. La única identidad que tenemos se confunde con esa superposición de nuestros relatos, de nuestras narrativas. (Vallejo, 2002, p.271).

2.4. El cuento desde Todorov.

Los conceptos que subyacen a lo largo del texto son lenguaje, literatura, y educación a través de las secuencias didácticas de la literatura como narrativa, por ello es importante analizar las lenguas, para acceder al discurso literario y aprehenderlo en las situaciones concretas a lo largo de determinada lectura, con ella deviene la lectura crítica de sujetos autónomos, por ello es conveniente iniciar este párrafo con la relación de la interpretación de la obra literaria.

La interpretación de un elemento de la obra es diferente según la personalidad del crítico y su posición ideológica, y según la época... La interpretación de la metáfora puede ser, por ejemplo, una conclusión sobre la vivencia del poeta acerca

de la muerte o sobre su inclinación por tal elemento de la naturaleza más bien que por otro (Todorov, 1970, p. 155).

Lo cual significa irreductiblemente que la interpretación guarda estrecha relación con el contexto, con el espacio y el tiempo, no solo del autor de la obra literaria, sino en relación con el lector que realiza determinada interpretación. El rol al exponer en este discurso literario escrito, es proponer un sistema de nociones que pueden servir como herramienta del discurso literario para la actividad pedagógica, expresado en las secuencias didácticas.

interrogantes naturales a resolver. Toda cultura se ha planteado, de una u otra forma, tales cuestiones. Las respuestas propuestas casi siempre han sido de categoría «narrativa» o «fabulada», con explicaciones divorciadas de toda tarea experimental, e incluso de toda observación comparativa cuidadosa. (Vallejo, 2002, p.178).

Según Todorov (2009) “la literatura puede hacer mucho. Puede darnos la mano cuando estamos profundamente deprimidos, conducirnos hacia los seres humanos que nos rodean, hacernos entender mejor el mundo y ayudarnos a vivir... puede también de paso transformarnos a todos nosotros desde adentro” (p. 89). Así mismo la literatura es pensamiento, la literatura es conocimiento e interpretación del mundo, la literatura es experiencia humana, a partir de las experiencias singulares. Al representar un objeto el escritor convoca al lector a formular una tesis, dando libertad de interpretación, a través de la “utilización evocadora de las palabras, mediante el recurso de historias, a los ejemplos a los casos concretos, la obra literaria provoca un temblor en el sentido” (Todorov, 2009, p.86) porque se debe juzgar al cuento por la intensidad emocional que provoca. Por ello en la literatura fantástica citando a Mabille, define lo fantástico, lo maravilloso:

Le miroir du merveilleux de Pierre Mabilie, una frase que define con precisión el sentido de lo maravilloso: “Más allá del esparcimiento, de la curiosidad, de todas las emociones que brindan los relatos, los cuentos y las leyendas, más allá de la necesidad de distraerse, de olvidar, de procurarse sensaciones agradables y aterradoras, la finalidad real del viaje maravilloso es, y ya estamos en condiciones de comprenderlo, la exploración más total de la realidad universal” (Todorov, 1981, p. 42).

De esta manera se comprende la concatenación existente entre las emociones, aquello que la literatura provoca en uno u otro lector, la descripción de escenarios, las sensaciones, mas allá de la comprensión es eso que permite el lenguaje, la comunicación, la transmisión de los sentimientos, la exploración de la realidad, que pasa de lo local, es decir, el contexto de la obra literaria, de lo particular a lo universal. Así como han sido las obras de la literatura que han surgido de la realidad, es decir, la de la conquista de la Indo-América por parte del viejo continente, cuando a los aborígenes del continente desconocido se les obligó a aprender la lengua, y con ella, su cultura y su visión de mundo, en otras palabras, Galeano (1972) a América, le tocó cumplir el papel de sirvienta de Europa:

Generalmente el vencido es el que aprende el idioma del vencedor. No es casual que los primeros intérpretes sean indios: los que Colon se lleva a España, los que viene de las islas ya ocupadas por los españoles (“Julian” y “Melchor”), la Maliche, regalada a los españoles como esclava. También del lado español los que aprenden la lengua están en posición de inferioridad: Aguilar o Guerrero obligados a vivir entre los Mayas, o más tarde Cabeza de Vaca. No imaginamos que Colón o Cortés aprendan la lengua de aquellos que someten, e incluso Las Casas nunca llega a dominar una lengua indígena”. Tzvetan Todorov, *La conquista de América. El problema del otro* (Buenos Aires: ed. Siglo XXI, 2008, 230).

O esto que lo plantea Riera (2012) como para completar el marco, de las armas de los conquistadores, más fuertes, y ellos mucho más sanguinarios, donde fueron por el oro, pero se olvidaron de los americanos.

Esta vocación de poder del sector letrado es una característica de la conquista que se consolida en la colonia: el letrado es el que va armando la historia que refuerza la visión de una clase. Todorov adiciona que esta mirada no es más que una proyección del mundo del conquistador en el mundo otro y la califica como una experiencia de alteridad “egocéntrica” (1998: 23) en la que el español descubre América, pero no a los americanos (p.242).

De lo dicho se comprende que es desde la nueva interpretación de la literatura, de formar en los estudiantes a lectores, pero mucho más importante es formar lectores críticos, que cada nuevo elemento de interpretación o de aflorar las emociones a partir de la literatura, ofreciendo así nuevos planos a la narrativa, abriendo nuevos planos del relato, como un instrumento de enseñanza aprendizaje, como una herramienta pedagógica.

2.5. Los planos del relato

Durante el siglo XX se desarrollaron diversos métodos para el estudio, análisis e interpretación de textos narrativos, así se pueden observar algunas propuestas metodológicas, pero el enfoque comunicativo en la comprensión lectora para textos narrativos es a través de los planos del relato, fundamentalmente se tiene a: Propp Bremond y el análisis morfológico del cuento, principalmente el maravilloso, a partir de las funciones de los personajes; Claude Lévi-Strauss y el análisis estructuralista de los mitos, no solo genéricamente como relato sino específicamente como mito; Svetan Todorov: la poética y el análisis de la estructura narrativa, fundamentalmente desde el plano sintáctico; Gérard Genette y el análisis de la narración quien introdujo la distinción entre narración, historia y relato, estipula en la narración dos elementos: la narración propiamente

dicha, que es autónoma de la persona, lugar y tiempo de su emisión y el discurso, que depende de la situación de su emisión; A. J. Greimas (1973) y el análisis actancial considera que en el objeto narrativo -en el cual debe centrarse el análisis narrativo-, deben distinguirse el nivel aparente y el nivel inmanente. Subdivide el nivel inmanente en instancias fundamentales y estructuras narrativas; Roland Barthes (1966) y el análisis textual propone distinguir en el texto narrativo tres niveles, el de las funciones, el de las acciones y el de la narración, entre los cuales existen relaciones de integración progresiva (Palma-Ramos, 2002). También se encuentran los planos del relato de Cortes y Bautista (1999) quienes en la comprensión lectora, citados por (Vargas, 2016) el plano del relato, se concibe como el escenario en donde tiene lugar el discurso verbal, a través del cual se cuentan los acontecimientos; de la misma manera “El plano de la narración también se encuentra compuesto por las coordenadas narracionales dentro de las que se hallan las circunstancias temporales y espaciales del relato” (Vargas, 2016) p. 20

La comprensión lectora se facilita cuando en el marco interpretativo se abren planos, la comprensión de un relato es comprender los sentimientos de los personajes, como los perciben los otros personajes, por ello analizar y comprender, es a través de la secuencia didáctica hacer que los estudiantes cuenten la historia, porque se puede afirmar que “un modo muy eficaz de leer e interpretar un relato puede ser modificar el punto de vista: ver la historia desde la mirada de otro personaje. Ello obliga a reorganizar el material narrativo, a controlar determinados procedimientos, a leer atentamente para reescribir” (Zayas, 1990) p.7

A propósito, (Velasco & Tabares, 2015) desarrollaron una propuesta con la exploración de los planos del relato de la historia y de la narración propuestos por Cortes y Bautista (1998) con el objeto de desarrollar competencias lectoras en los estudiantes, a través de la implementación de diversas actividades, para que ellos mismos logaran construir sus propios textos a partir de tal experimentación de una secuencia didáctica para la comprensión lectora. Citando a (Bruner,

1999) quien “sugiere que los relatos son instrumentos culturales por excelencia para la comprensión de conductas inesperadas e inusitadas”. (Vargas, 2016)

Y en el mismo sentido la comprensión lectora desde los tres planos del relato literario (Plano de la Narración, Plano del Relato y Plano de la Historia) propuestos por Cortés y Bautista (1998) que se corroboró con en el trabajo "Desde los Relatos Literarios Hacia una comprensión lectora ... " (Bueno & Lozano, 2017) donde se observó una notoria mejoría en todas las dimensiones de los planos del relato literario: Plano de la Narración, Plano del Relato, Plano de la Historia y Situación de Comunicación, ubicándose así en los niveles medio y alto.

De la observación de estas experiencias de la comprensión lectora a partir del análisis de los planos del relato, aplicados en una secuencia didáctica son un mecanismo eficiente para desarrollar dicha comprensión lectora, por ello se hace necesario entonces, realizar una observación acerca de lo que es la secuencia didáctica, fundamentalmente desde la propuesta de Anna Camps, porque es un referente teórico. Porque es importante contrastar la teoría con la práctica, es decir, elevarla a nivel de *praxis* por ello en concordancia con los planteamientos de Cortés y Bautista (1999) se profundiza y se somete a prueba los planos del relato literario para que los estudiantes a través de una secuencia didáctica puedan mejorar sus niveles de comp2.7.

2.6 El cuento de ciencia ficción

EL cuento de ciencia ficción se agrupa en la categoría de los textos narrativos dada sus características similares, no obstante, se aleja de ellos a partir de los elementos singulares que lo distinguen. Entre ellos, destacan elementos propios de la ciencia y de la ficción, así como personajes maravillosos, héroes, villanos, criaturas interplanetarias, máquinas, robótica, humanoides, es decir se enmarca en un plano de escenarios fantásticos. Por otra parte, el cuento de ciencia ficción implica un conocimiento de teorías o propuestas científicas que, si bien no hacen parte de la realidad inmediata, necesitan ser validadas para garantizar la verosimilitud del

relato. Así también, cabe mencionar que este género narrativo involucra unos principios que son requeridos para su composición, entre ellos están el tiempo y el espacio. En cuanto al tiempo se refiere, el autor nos recrea una historia que se desenvuelve en un futuro distante, lo cual implica que los personajes estén influidos, tanto ellos como sus acciones, por los avances tecnológicos que configuran su realidad.

Sumado a esto, la ciencia ficción puede considerarse además una técnica literaria, la cual permite al escritor reinventar los escenarios futuros, mediados por su puesto por la ciencia y la tecnología.

Así mismo, la literatura de ciencia ficción proporciona una base para la reflexión, por lo que esta se puede convertir en crítica social en relación con la manera como la ciencia y la tecnología hace parte de nuestra sociedad. Este elemento convierte a los cuentos de ciencia ficción en narraciones algo extensas, casi igualando las dimensiones de la novela. De esta manera, se pueden establecer reflexiones alrededor de temas tan trascendentales como el dominio que pueden ejercer las máquinas, los ambientes automatizados o excesivamente tecnificados como en el caso de la sociedad industrial, el papel monopolizador de las multinacionales, la modificación de la naturaleza humana, la experimentación, los desarrollos nucleares, etc.

2.7. Secuencia Didáctica

La práctica pedagógica es el escenario en el cual confluyen y se contrastan mutuamente la teoría y la práctica; es el escenario de la reflexión, como estrategia comunicativa, de allí surge la necesidad de que el docente pueda estructurar una secuencia didáctica a partir de las narrativas para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. “Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar los conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado”. (Cassany, 2006)

Se entiende por secuencia didáctica el instrumento por el cual se pretende resolver un problema planteado mediante la producción de un texto, se presenta como una herramienta de gran utilidad para el proceso de enseñanza aprendizaje, fundamentalmente en los primeros niveles de escolaridad. (García & Fernández, 2012) También se puede definir como un conjunto de actividades articuladas para la producción de un texto, articula los objetivos, los contenidos y las actividades en un trabajo de producción verbal. (Correa & Martínez, 2018)

Los modelos estrictamente cognitivos tienen en cuenta los factores diversos que desencadenan las representaciones mentales que guían la actividad de producción textual. Los elementos que se consideran son, en primer lugar, las finalidades que el escritor se propone en relación con la representación que elabora de la situación retórica, es decir, de la función del texto, de su destinatario y de sí mismo como escritor (p. 4).

Es importante definir el contexto, como eje transversal de una secuencia didáctica, porque a partir de él es que se desenvuelve la comprensión lectora, ya que es fundamental analizar el

escenario en el que se desenvuelve el relato, tanto en tiempo como en espacio, en ese sentido se pueden identificar tres variantes así:

- 1) El contexto como situación, entendida como realidad objetiva que condiciona la producción textual y que incluye la situación en que se realiza la tarea y las características del destinatario.
- 2) El contexto como comunidad discursiva. Esta concepción parte de la idea de que los entornos de uso del lenguaje escrito, las diversas comunidades discursivas, constituyen contextos compartidos que permiten dar sentido e interpretar los textos. Podríamos denominarlo también contexto social, por cuanto definen roles y formas de participación específica. El conocimiento de estos contextos se construye socialmente, participando en dichas comunidades.
- 3) El contexto como esfera de actividad humana en que los textos son resultado y a la vez instrumento de mediación en la construcción del diálogo como proceso cultural (Camps, 2003, p.6).

De esta triple concepción del contexto, se amplía el horizonte de comprensión, se parte del hecho de que cada vez es mucho más necesaria la implementación de estrategias que garanticen el desarrollo de la competencia lectora, a partir de sólidos procesos de diseño, desarrollo y seguimiento, que permita el cumplimiento de los objetivos, transformando categóricamente la práctica del docente.

Las secuencias didácticas además de tener un propósito claro, se estructuran con un inicio, un desarrollo y un cierre, e incluyen una descripción de sus procesos y resultados. Además “Las secuencias didácticas se plantean como una forma innovadora y contextualizada que da respuesta a necesidades educativas actuales, pues, por un lado, permiten la delimitación y alcance de los aprendizajes de los estudiantes y, por otro, favorecen los procesos de reflexión de la propia práctica docente.” (Llamtén & Rondón, 2019, p. 37).

Anna Camps plantea siete principios para enseñar a escribir en Primaria y Secundaria, estos principios también aplican para las secuencias didácticas, así se tiene que:

1. Crear un entorno que integre la escritura en las actividades habituales en la escuela y diversificar las situaciones de escritura
2. Establecer un doble objetivo de las actividades de enseñanza de la escritura: un objetivo discursivo y un objetivo específico de aprendizaje
3. Plantear tareas de escritura progresivamente complejas que permitan a los alumnos avanzar en el dominio de los géneros textuales formales
4. Tener en cuenta que escribir es un proceso y hacer conscientes de ello a los estudiantes
5. Hablar para escribir
6. Leer para escribir, escribir para leer: “escribir como diálogo entre textos”
7. Guiar al alumno: un proceso de evaluación formativa, (Camps, 2009, p.23).

En suma Anna Camps destaca la importancia de estudiar las situaciones reales de lectura y escritura, donde no prevalezca la situación inmediata de producción, sino que contemple las circunstancias sociales y culturales implícitas en las dinámicas educativas; así la enseñanza de los contenidos en correspondencia con las particularidades sociales u culturales de los estudiantes, lo cual se logra a través de la secuencia didáctica como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” de esta manera la lectura y la escritura se vuelven prácticas vivas en el escenario que se desarrolla la clase (Camps, 2003, p.3).

Ahora bien, la Secuencia Didáctica como un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a una tarea, articulada de forma secuencial, tiene objetivos concretos, limitados y compartidos con los estudiantes. En este caso el objetivo es la comprensión de textos narrativos. Para su elaboración se plantea la comprensión de los planos (planos del relato, historia y narración), según Cortés y

Bautista (1998). Para ello se debe diseñar y elaborar la propuesta didáctica teniendo en cuenta las siguientes características:

- Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.
- La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
- Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. La articulación del trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales se fundamenta en el concepto de “foco” de la actividad. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.
- El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción, evaluación.

La propuesta de secuencia didáctica expuesta por Camps (2006), se apoya fundamentalmente en el trabajo por proyectos de lengua para su aprendizaje, sin embargo, como esta propuesta hace énfasis en la comprensión lectora, se adaptan las fases propuestas, siempre teniendo en cuenta la situación discursiva y los objetivos de aprendizaje, al permitir autonomía a lectores y escritores, para emplear de manera funcional el discurso oral o escrito en situaciones de comunicación. Este modelo consta de tres fases para el trabajo de comprensión textual, de manera que guía el alcance de objetivos de hacer y aprender sobre la lengua y su uso:

Preparación: es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la comprensión; es

también la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc. Tiene lugar actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc. El objetivo de estas actividades es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma.

Desarrollo: es aquella en que los estudiantes analizan e interrogan el texto. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, etc.: se puede llevar a término individualmente, colectivamente o en grupo; puede ser de larga o de corta duración, etc. Durante la tarea, los lectores pueden utilizar el material elaborado durante la fase de preparación. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de comprensión y análisis de un texto dado.

Evaluación: es un proceso interactivo que se da en el aula acerca de la comprensión de los textos abordados, sirve de función reguladora, desde este punto de vista se diseñan y emplean instrumentos, que facilitan la interacción entre compañeros, en las diversas situaciones de comunicación, en las cuales se analiza e interroga el texto y los contenidos temáticos, textuales, lingüísticos y procedimentales implicados.

En el desarrollo de la secuencia hay una continua interacción entre oralidad y escritura y entre lectura y escritura. La interacción entre compañeros y con el maestro es un elemento fundamental para la comprensión y elaboración textos en todas las fases. La lectura y el análisis de textos juegan distintas funciones, una de las cuales es ofrecer «modelos» textuales que sirven de punto de referencia.

Queda claro entonces, que parte de las ventajas de la secuencia didáctica es que los estudiantes desplieguen su capacidad de comprender los textos que abordan, a través de las herramientas que

le son facilitadas para que desarrolle las actividades propuestas en el aula, y que su aprendizaje sea realmente significativo.

3. Metodología

Este proyecto pedagógico tendiente a la elaboración de una secuencia didáctica que aplica estrategias para observar la evolución de la comprensión lectora en los niños de la IE San Francisco de Asís, sede Yarumal, tiene un enfoque Cualitativo, descriptivo y observacional, a partir del uso de la literatura como una herramienta de comprensión. (Hernández Sampieri, 2015)

Es por esto que la incidencia de las secuencias didácticas en la comprensión lectora es cualitativa, porque se encarga de evaluar la cualidad de la comprensión lectora. Es descriptiva porque describe los fundamentos teóricos y las herramientas usadas tendientes a desarrollar la comprensión lectora en los niños y niñas de estudios básicos, y es observacional porque a partir de las diferentes sesiones donde se brindaron las herramientas, (Sabino, 1992) se pudo observar el grado de evolución de los y las estudiantes en este aspecto de comprensión lectora.

La investigación educativa de tipo cualitativo aplicada en el contexto educativo, cumple con doble finalidad por un lado generar cambios o transformaciones cualitativas en los estudiantes a partir de la puesta en marcha del diseño de la investigación, tales observaciones a nivel particular, tanto como a nivel general contribuye a la reconstrucción o replanteamiento de las prácticas educativas.

3.1. Población.

Este trabajo se desarrolló con los estudiantes de grado tercero y cuarto de la I.E. San Francisco de Asís durante el tiempo transcurrido entre 1 octubre al 30 de noviembre.

3.2. Instrumentos.

Para el desarrollo de esta investigación se usaron los siguientes instrumentos que coadyuvaron a la realización óptima del proceso de información y registro, estos son:

- Formato de asistencia: A través de este instrumento se pudo constatar la asistencia regular de los participantes del proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Formato de observación: A través de este instrumento se pudo hacer una reflexión por parte de los docentes acerca de las dificultades y los aciertos en la práctica educativa.
- Ayudas didácticas: Material concreto como dados, pelotas, láminas, libros, carteleras. Material audiovisual como Video Bean, videos, audios de lecturas.

4. Secuencia Didáctica: Los inventores de otro mundo.

Secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos tipo cuento de ciencia ficción, basados en el cuento El inventor Chiflado.

Es evidente el hecho, de que la educación atraviesa por una crisis, que se visualiza en un panorama de fracaso escolar, repitencia académica y deserción escolar, con un índice de crecimiento, cada vez más preocupante. Desde esta perspectiva, las distintas áreas del conocimiento se han planteado de manera consciente, la necesidad de actualizar sus didácticas con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y lograr un impacto mayor en la formación de individuos para una sociedad más competente. Por supuesto que, el área del lenguaje no es ajena a esta iniciativa y revolución pedagógica. Por lo cual, como maestros del lenguaje, reconocemos las deficiencias en los procesos cognitivos de nuestros estudiantes y la necesidad inminente de contribuir por medio de los procesos de comprensión y producción textual al desarrollo de mejores desempeños lingüísticos.

Uno de los problemas que más se evidencian en los procesos de lectura, tiene que ver con: la enseñanza de la lectura como un simple ejercicio de decodificación de signos (Jaramillo, 2015:44). Esto, como sabemos, representa un retroceso para la enseñanza de la lectura como proceso descomprensión y análisis, ya que descuida los componentes cognitivos que intervienen en ella. Lo anterior conlleva a que los docentes realicen una selección de textos sencillos con poco contenido, generando que los estudiantes no superen el nivel literal de lectura (Roca, 2005:74). Aquello nos parece problemático, dado que los estudiantes no tienen acceso a textos de calidad que sirvan como impulsores de habilidades lectoras. De ahí, que nuestra propuesta pretenda mejorar esta dificultad, ofreciendo a los estudiantes el texto de ciencia ficción, como un instrumento pertinente para potenciar la comprensión como capacidad cognitiva.

Ahora bien, debido a estas deficiencias que se presentan en los procesos de lectura, consideramos que es importante abordar otros formatos narrativos que se han descuidado en los procesos asociados a la comprensión lectora. A saber, la ciencia ficción, se ha visto relegada por los maestros de lenguaje, debido principalmente al desconocimiento de su potencial para desarrollar procesos de pensamiento.

Respecto a esto, según Gunn (2005) éste es un género que se desconoce en la sociedad, y aún más en el aula de clase, esto podría deberse a que se privilegian y circulan otros tipos de texto, por ejemplo, los cuentos populares.

Por otro lado, Vega y Vinasco (2011) concluyen que: Se hace evidente que la mayoría de los estudiantes carecen estratégicamente de ciertas actitudes que debieran de ser puestas en marcha antes, durante y después de abordar un texto narrativo; específicamente en la novela de ciencia ficción, actitudes que conducirían a lograr progresivamente una mejor comprensión lectora en la novela (p. 131).

Así pues, de acuerdo con estas apreciaciones, se hace necesario que se introduzca el género de ciencia ficción en el aula de clases y que se exploren sus potencialidades para el desarrollo de la comprensión lectora.

OBJETIVOS DIDACTICOS

-Identificar las características propias del cuento de ciencia ficción como el ambiente futurista, la tecnología, los viajes en el tiempo, la robótica. Así como, la diferenciación con otros tipos de narrativas.

-Comprender textos narrativos del género de ciencia ficción desde sus planos (narración, relato e historia) así como la situación de enunciación en que se enmarca el texto.

Identificar los elementos que constituyen el plano de la narración (la persona narrativa y la voz en la narración)

-Identificar los elementos que constituyen el plano del relato (estructura ternaria: estado inicial, y estado final y el orden secuencial de los acontecimientos de la historia).

-Identificar los elementos que constituyen el plano de la historia (características psicológicas de los personajes, los lugares, y la fuerza de la transformación).

-Identificar los elementos que componen al contexto comunicativo (emisor, destinatario, propósito y contenido)

INTEGRACION DE LA SECUENCIA CON LA PLANEACIÓN INSTITUCIONAL

CONTENIDOS DIDACTICOS

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- El narrador
- El tiempo de la narración
- La persona narrativa
- La voz en la narración
- Tipo de narrador
- Voces de los personajes
- Tiempo secuencial de la narración
- Características Psicológicas de los personajes
- Los lugares (espacio abierto y cerrado)
- La fuerza de la transformación
- El emisor
- El destinatario
- El propósito
- El contenido

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Contrastar información
- Reflexionar y dialogar acerca de un tema específico
- Construir hipótesis predictivas del contenido de los cuentos
- Hacer inferencias de los significados explícitos e implícitos del cuento
- Interpretar imágenes
- Socializar opiniones y producciones
- Confrontar puntos de vista
- Realizar reseñas
- Representar escenas del cuento
- Lecturas individuales y grupales
- Exposición de producciones
- Dramatizaciones y puesta en escena de los cuentos

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Interés en las actividades
- Participación activa
- Respeto a la opinión ajena
- Cumplimiento con los compromisos y tareas
- Disposición para el trabajo en grupo
- Laboriosidad en el desarrollo de las actividades propuestas
- Escucha activa
-

SELECCION Y ANALISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDACTICOS

Trabajo colaborativo

Experiencias significativas

Activación de saberes previos

Pertinencia con el contexto que enmarca la clase

Comunicación asertiva y dialógica

Orientación y acompañamiento personalizado

Utilización de material didáctico, digital y audiovisual

Construcción colectiva del conocimiento

SESIÓN I

Objetivo: Presentación de los docentes con los estudiantes. Establecer las normas de la sesión inicial (competencias actitudinales), que permitan la buena ejecución de las actividades y la presentación de los propósitos de la secuencia didáctica, de tal manera que se genere un interés por el tipo de texto que se aborda en la clase.

Apertura: el propósito de esta actividad es que los niños se adentren en el mundo de la literatura de ciencia ficción. En este sentido se pretende hacer una aproximación a los contenidos y elementos característicos de este género narrativo. Se busca además que los estudiantes reflexionen acerca de la importancia de la secuencia didáctica y de la utilidad de estos aprendizajes, por medio de unas preguntas que están introducidas en bombas y que ellos deben estallar de diversas formas. Un ejemplo de esas preguntas es: ¿Qué libros te gusta leer? ¿Para qué sirve la lectura? La estrategia empleada para alcanzar estos objetivos tiene que ver con la construcción colectiva de significados por medio de la participación activa.

Desarrollo: A manera de ambientación, los profesores estarán con cola de dragón, con el fin de generar expectativa y curiosidad en el grupo. Previamente se habrán ubicado ilustraciones que representan escenas del cuento Antón y los Dragones en las paredes del salón para un corto circuito. Luego se les pedirá una participación oral acerca de lo que está pasando en cada escena. El propósito es que los estudiantes creen historias y que estimulen la imaginación a través del ejercicio narrativo oral. Este ejercicio también nos sirve como insumo para determinar el estado inicial de los niños en cuanto a sus habilidades para construir relatos a partir de unos elementos dados. Finalmente, pretendemos reconstruir los relatos orales de los estudiantes y elaborar un cuento de manera colectiva que se irá visualizando en el tablero. A partir de esta historia construida, los docentes propiciarán una reflexión acerca de la correspondencia lógica de las

imágenes proporcionadas y las historias generadas. En seguida, se les hará entrega del contrato didáctico en un formato que contempla las normas y las competencias actitudinales a las cuales estos se comprometen. Los estudiantes firmarán el compromiso luego de una lectura individual y grupal, en la que los docentes propiciarán la reflexión sobre la importancia de cada norma durante el proceso. La idea es que se pueda establecer un diálogo con los niños acerca de la importancia de este conocimiento para su vida académica y cotidiana.

CIERRE:

Compartir un refrigerio y constatar el cumplimiento de las normas establecidas en la clase para que ellos mismos se evalúen. También, es necesario que los niños verbalicen sus sentimientos, percepciones, expectativas y saberes adquiridos durante el proceso de la sesión, a través de preguntas como: ¿Cómo te sentiste en la clase? ¿Cuál fue la actividad que más te gusto y por qué? ¿Qué aprendiste en la clase? ¿Qué dificultades tuviste en la clase?



*Ilustración 2. Implementación de la secuencia didáctica.
Fuente: Elaboración propia.*

SESIÓN II

OBJETIVO: Activar conocimientos previos de los estudiantes acerca de los elementos constitutivos de la estructura narrativa, por medio de un cuestionario de selección múltiple e identificar el tipo de narrador omnisciente e introducir el concepto de persona narrativa y del diálogo como elementos del plano de la narración.

APERTURA: Se da inicio a la clase con el saludo. Luego se realiza la actividad diagnóstica sobre el cuento. Para esto se entrega a cada estudiante una serie de preguntas, como: 1. El narrador en un cuento es: A el que está hechizado, B el que más sufre, C El que cuenta la historia. 2. el guion en un cuento sirve para indicar: A La voz del narrador, B La voz del escritor, C la voz de los personajes. 3 el narrador omnisciente es aquel: A que participa de la historia, B que cuenta la historia sabiendo todo, C que cuenta la historia como un testigo de lo que sucede. 4. la función del dialogo en el cuento es: A que los personajes expresen sus opiniones y sentimientos, B que los personajes actúen, C que los personajes no hagan nada. 5 en el cuento de ciencia ficción aparecen: A criaturas fantasiosas y aventuras en otros mundos B vampiros y brujas, C personas y animales reales. Estas preguntas están diseñadas con un grado de complejidad de acuerdo con el grado y la modalidad de escuela nueva.

DESARROLLO: Para la ambientación del salón de clases, este estará decorado con imágenes alusivas a Castillos y Dragones. Para esta actividad, los estudiantes marcan las respuestas que consideren correctas, entre tanto los docentes realizan el acompañamiento debido. Para la socialización, los estudiantes deben levantar unas paletas de colores en donde el color azul corresponde a la letra A, el color amarillo a la letra B y el color verde a la C. Esto con el fin de que entre ellos mismos conozcan las respuestas de sus compañeros y de esta manera los docentes puedan hacer una retroalimentación efectiva y propiciar las correcciones. Seguido, se hace una mesa redonda para la lectura del primer capítulo en voz de cada niño. Se les entregará una copia impresa del primer capítulo del cuento. Para escoger el lector, se mete en una caja, pelotas de colores en donde el color rojo da inicio al relato del narrador. La función de quien saque la pelota roja es leer los fragmentos que corresponden al narrador de la historia. Los docentes estimulan al estudiante a que mantenga un tono y un volumen adecuado para el papel del narrador. Los demás participantes ayudan al lector a identificar la voz del narrador durante la historia. Las demás

balotas corresponden a los personajes restantes del primer capítulo. Ya completada la lectura, se hace una socialización en donde los niños darán sus apreciaciones sobre el cuento. Esto con el fin de hacer una aproximación semántica al texto y de direccionar procesos de reconstrucción de significados.

CIERRE: Socialización y reflexión de las características del tipo de narrador (omnisciente).

Para esta actividad, los docentes presentan unas diapositivas para exponer y esclarecer las características y funciones de este tipo de narrador.



Ilustración 3. Implementación de la secuencia didáctica.

Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN III

OBJETIVO: Identificar las características propias del cuento de ciencia ficción como el ambiente futurista, la tecnología, los viajes en el tiempo, la robótica. Así como, la diferenciación con otros tipos de narrativas.

APERTURA: Como el propósito de esta actividad es hacer una aproximación al concepto de la ciencia ficción y a los elementos que la distinguen de otros tipos de textos narrativos, pretendemos introducir en la clase objetos que se asocien con el panorama futurista. Para lo cual

nos enfocaremos en orientar a los estudiantes hacia la elaboración creativa de artefactos o dispositivos tecnológicos que respondan a necesidades específicas.

DESARROLLO: A manera de ambientación, para dinamizar la clase y activar la atención y el interés de los niños, se divide el grupo en dos subgrupos. Luego, se le reparte al primer grupo de estudiantes unas imágenes de artefactos tecnológicos ya sea de películas o series animadas o prototipos de la vida real y al otro grupo se les reparte unas tarjetas que contienen las funciones de los aparatos que tienen sus compañeros. La finalidad del ejercicio es que, a través del diálogo, cada estudiante logre emparejar el aparato tecnológico con la función que desempeña. Finalmente se hace la socialización de las parejas y se comprueban los aciertos. A continuación, se les plantea a los estudiantes situaciones problemáticas de la vida cotidiana, como el aseo del hogar, resolver tareas escolares, ahuyentar a los bravucones, conquistar a una chicha, viajar en el tiempo, leer los pensamientos de las personas, hacerse invisible. Después de socializar estos planteamientos, se les entrega materiales variados para que, por equipos conformados al azar, materialicen sus ideas y elaboren un invento que resuelva alguno de los problemas descritos. Para finalizar se hace una presentación al grupo de cada invento y se explica tanto la estructura del aparato como su funcionamiento.

CIERRE: Para el fin de la sesión, se leen algunos fragmentos de cuentos al grupo para que ellos discriminen, cuáles pertenecen a la ciencia ficción y cuáles no, con el fin de diferenciar los textos narrativos. Se concluye con una apreciación de la actividad y con una autoevaluación del comportamiento y la participación en la sesión.



Ilustración 4. Aplicación de la secuencia didáctica.

Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN IV

OBJETIVO: Identificar los elementos que constituyen el plano del relato (estructura ternaria: estado inicial, fuerza de transformación y estado final y el orden secuencial de los acontecimientos de la historia).

APERTURA: Se da inicio a la sesión con un saludo al grupo y se indican las consignas de la clase. Se hace una recapitulación de las actividades de la sesión anterior, solicitando al grupo que hagan un recuento del desarrollo de la clase y de los aprendizajes adquiridos. Inmediatamente después, se da inicio a la lectura del primer capítulo de El inventor chiflado de Ulf Blanck. Con el fin de dinamizar el ejercicio de la lectura en el aula y de hacer de esta, una práctica placentera, la lectura se hace amplificando las voces por medio de un parlante, a la vez que se proyectan las imágenes que apoyan la lectura en un video bean. La idea es que los docentes se alternen las voces de los personajes y del narrador y que interactúen de manera contante con el grupo, a través de preguntas predictivas e inferenciales que permitan constatar la comprensión del contenido del cuento.

DESARROLLO: Luego de la actividad de lectura, se solicita al grupo que por parejas logren ordenar acciones extraídas de los capítulos leídos, tratando de mantener el orden lógico de las

acciones ejecutadas por los personajes durante el relato. Cuando hayan ordenado las acciones se socializan las respuestas ante los demás compañeros y se hace una comparación. En seguida, los docentes presentan el orden de las acciones en el tablero, a través de cartulinas que se van destapando poco a poco, con el fin de que los niños hagan sus correcciones con el fin de que establezcan la secuencia lógica de los acontecimientos. Después de esto, se establece un dialogo con los niños con el fin de determinar la estructura ternaria de los capítulos hasta ahora leídos, por medio de pregunta: ¿Cuál fue el inicio de la historia? ¿Qué descripciones de personajes o lugares se hicieron al inicio de la historia? ¿Qué situaciones se nos plantearon al inicio de la historia? ¿En qué momentos hay algún cambio que haga perder la tranquilidad de los personajes? ¿Cómo reaccionan los personajes a estas situaciones problemáticas? ¿Cómo termina la historia? Luego de la sección de preguntas y de aclarar dudas sobre los tres estados de la historia, se divide el grupo en tres subgrupos, a los cuales se les entrega un relato de los tres momentos de la historia que corresponden a la estructura ternaria, para que lo representen. Los docentes llevan a la clase elementos que sirvan de utilería para recrear las escenas. A un grupo le corresponde el estado inicial, al otro la fuerza de transformación y al otro el estado final. El propósito de esta actividad es que los niños interioricen la estructura ternaria y que reconozcan las características de cada uno.

CIERRE: Para el cierre de esta sesión se le pide al grupo que elaboren de manera individual, un resumen de los capítulos leídos, de la manera más detallada posible. Esto implica un ejercicio cognitivo de reconstrucción de los acontecimientos a partir de su repertorio lingüístico, es decir de sus propias palabras.

SESIÓN V

OBJETIVO: Identificar los elementos que constituyen el plano de la historia (características psicológicas de los personajes, los lugares, y la fuerza de la transformación).

APERTURA: Se da inicio a la sesión con un saludo al grupo y se indican las consignas de la clase. Se hace una recapitulación de las actividades de la sesión anterior, solicitando al grupo que hagan un recuento del desarrollo de la clase y de los aprendizajes adquiridos.

DESARROLLO: Para el desarrollo de esta sesión y el logro del objetivo propuesto, se pretende realizar una actividad lúdica que despierte el interés de los niños y la curiosidad por la lectura. Para esto, se les indica a los niños que se han escondido en lugares de la escuela previamente los fragmentos que componen los dos capítulos siguientes del cuento “El inventor Chiflado”. La misión de ellos es que, por grupos, los cuales van a estar atados por las muñecas, descifren una serie de pistas que los docentes les entregan para encontrar los fragmentos. La conformación de los grupos se hace enumerándose de 1 a 4. SE emprende entonces la aventura de búsqueda y una vez que se hayan encontrado todos, se reflexiona sobre el trabajo en equipo y las estrategias que emplearon para resolver los acertijos. Después de este diálogo, se da inicio a la lectura de los capítulos 3 y 4 en mesa redonda.

Después de la lectura de los dos capítulos, los personajes del cuento se pegan en el tablero con sus respectivos nombres, a los niños se les entrega una serie de palabras que representan los rasgos psicológicos de los personajes del cuento y su tarea es ubicar estas características debajo de cada imagen, de acuerdo a sus actuaciones en la historia. Con esta actividad se pretende que los niños identifiquen características de los personajes que no sean sólo físicas y de esta manera familiarizarse con ellos. Después, con el fin de impulsar la participación del grupo, se pide a los estudiantes que se caractericen ellos mismos, de acuerdo a su personalidad e individualidad. Cada niño entonces escribe una lista de características psicológicas personales. La idea es que los docentes lean al grupo la lista de rasgos de sus compañeros y ellos mismos identifiquen quién es

la persona que reúne estas cualidades. Para esto, los niños levantan la mano para indicar qué compañero consideran que reúnen las características psicológicas mencionadas. El compañero sale al frente y los demás verifican si corresponde o no con la descripción dada.

CIERRE: Para el cierre de la sesión y con el fin de promover la producción escrita, la cual constituye un pilar de esta secuencia didáctica, los estudiantes luego de reunirse en subgrupos deben crear un personaje, que encaje con la literatura de ciencia ficción. Para esta actividad, los docentes entregan material a los grupos para que dibujen un personaje y escriban alrededor de este, los rasgos psicológicos de su personalidad que ellos consideren. Para facilitar la labor y teniendo en cuenta que el grupo es multigrado, los docentes elaboran una lista de cualidades y defectos en el tablero para que ellos puedan tomar para formar su personaje. Finalmente se socializan las producciones con una exposición.



Ilustración 5. Estudiantes realizando la lectura.

Fuente: Elaboración propia.

SESION VI

OBJETIVO: Identificar los elementos que constituyen el plano de la historia (características psicológicas de los personajes, los lugares, y la fuerza de la transformación).

APERTURA: Se da inicio a la sesión con un saludo al grupo y se indican las consignas de la clase. Se hace una recapitulación de las actividades de la sesión anterior, solicitando al grupo que hagan un recuento del desarrollo de la clase y de los aprendizajes adquiridos. Se indica el objetivo de la sesión y la temática que va a ser abordada. Los docentes realizan un sondeo de los conocimientos previos del grupo acerca de los espacios o lugares en una narración. Así, vamos familiarizando a los estudiantes con los conceptos por medio de preguntas como: ¿qué lugares pueden ser un espacio cerrado? ¿Qué lugares pueden ser un espacio abierto? ¿Qué lugares de ese tipo podemos identificar en nuestra vereda? Posterior a esta actividad, se da inicio a la lectura del capítulo 5 del cuento que estamos trabajando, que nos servirá de insumo para el desarrollo de la sesión. Como el objetivo de la secuencia didáctica es despertar interés por la lectura por medio de la lectura de textos narrativos de manera creativa, se pretende que la lectura de este capítulo se haga de manera antifonal, es decir que los niños lean un fragmento del cuento y alternadamente los docentes lean el siguiente, así hasta terminar el capítulo 5.

DESARROLLO: A continuación, con el propósito de abordar el concepto de lugar en la narración, se entrega a cada niño una lista con imágenes de lugares. Luego se les pide que marquen aquellos que se han mencionado en la historia. Seguidamente, los niños deben clasificar estos espacios en lugares abiertos y cerrados según la característica de estos. Para asegurar la distinción de cada tipo de lugar, se escribe una definición en el tablero, para que los niños visualicen y tomen sus decisiones. Esto les permite realizar un proceso de comprensión que les ayuda a tomar decisiones. Después de esto, los docentes van a leer una serie de características de algunos lugares y los estudiantes tendrán que adivinar qué lugar encaja con la descripción hecha. Por ejemplo, el docente dice: este lugar es de color plateado, está deshabitado y está lleno de cráteres y huecos. Los niños deben responder: la luna. La idea es que los lugares estén relacionados con la literatura de ciencia ficción.

CIERRE: Para el cierre de la sesión se plantea la producción de lugares que correspondan con determinada descripción. Para esto, los docentes dividen el grupo en subgrupos y le asignan a cada uno una descripción que van a tener que graficar en una cartulina y con la cual van a tener que producir una historia que se va a narrar de manera oral. Por ejemplo, los docentes le asignan a un grupo un lugar que sea tenebroso, solitario y artificial, ellos deben entonces dibujar un lugar que responda a estas exigencias y luego inventar una historia que tenga como escenario principal este lugar. La idea es que los grupos en una mesa redonda narren de manera oral la historia que imaginaron, mientras muestran al grupo el lugar que crearon.

SESION VII

OBJETIVO: Identificar los elementos que constituyen el plano de la historia (características psicológicas de los personajes, los lugares, y la fuerza de la transformación).

APERTURA: Se da inicio a la sesión con un saludo al grupo y se indican las consignas de la clase. Se hace una recapitulación de las actividades de la sesión anterior, solicitando al grupo que hagan un recuento del desarrollo de la clase y de los aprendizajes adquiridos. Se indica el objetivo de la sesión y la temática que va a ser abordada. Luego se propone la lectura del capítulo 6 de manera participativa. Para esto los estudiantes se ubican en mesa redonda y se les entrega un dado de cartulina. Se sortea quién empieza la lectura y luego de que el primer participante inicie la lectura del capítulo, el compañero que está a su derecha lanza el dado hasta que caiga el número 6, cuando lo logre continúa la lectura y así sucesivamente hasta que se haya terminado la lectura. Después, se proceden a las preguntas estratégicas para constatar la comprensión del capítulo.

DESARROLLO: Para trabajar la fuerza de transformación de los personajes se pretende realizar una dramatización por grupos de los capítulos hasta ahora leídos. La idea es que los niños

escojan una de las escenas del cuento que más les ha gustado y que se distribuyan los papeles entre los integrantes del grupo para la actuación. Esta actividad va a permitir hacer una reconstrucción de la lectura llevada a cabo hasta aquí. Luego de las presentaciones, los docentes establecen un dialogo con el grupo acerca de los cambios que han sufrido los personajes en el curso de la historia, sean buenos o malos. Se puede introducir en esta instancia, el concepto de héroe y de Villano, citando algunos ejemplos de los comics, en los que se evidencia la transformación de estos personajes debido a acontecimientos significativos en la trama.

CIERRE: Con el fin de trabajar la fuerza de transformación de los personajes, se les entrega a los estudiantes un cuadro para que, por parejas, identifiquen los cambios que han sufrido los personajes del cuento, en términos de mejora o desmejora. Este cuadro se podrá ir retomando más adelante, a medida que avanza la lectura de la historia. De esta manera, los niños podrán asimilar el concepto de la fuerza de la transformación de los personajes, al entender que estos no permanecen estáticos en el relato, sino que son afectados por los acontecimientos.

Tabla 1. Rejilla para el análisis del texto Narrativo.

Personaje	Estado inicial	Mejora	Desmejora	Mejora	Desmejora
Bob					
Justus					

Peter					
Matilda					
Doctor Elwood					

Fuente: Elaboración propia.

SESION VIII

OBJETIVO: Identificar los elementos que componen al contexto comunicativo (emisor, destinatario, propósito y contenido)

APERTURA: Se da inicio a la sesión con un saludo al grupo y se indican las consignas de la clase. Se hace una recapitulación de las actividades de la sesión anterior, solicitando al grupo que hagan un recuento del desarrollo de la clase y de los aprendizajes adquiridos. Se indica el objetivo de la sesión y la temática que va a ser abordada. Para la lectura del capítulo 7 se va a dividir en tres fragmentos, los cuales se entregan a tres grupos. Cada grupo debe leer el fragmento y luego deben seleccionar un compañero para que haga la lectura pública. De esta

manera, los estudiantes participan de la lectura del capítulo y al final se les pide que ordenen los tres fragmentos en una secuencia lógica.

DESARROLLO: Con el fin de abordar el concepto de emisor y destinatario, se forman los estudiantes por parejas y se les entrega un dialogo del cuento “El inventor chiflado”, la dinámica del ejercicio es que cada pareja determine quien de los dos personajes cumple el papel de emisor y quien de destinatario. Luego se eligen algunas parejas para que salgan al frente a pronunciar el dialogo y los compañeros espectadores se encargan de determinar el papel de emisor y destinatario en el dialogo. Durante el desarrollo de la actividad los docentes estarán atentos para aclarar dudas y hacer las precisiones y fundamentaciones pertinentes. AL final se construye entre el grupo las definiciones de emisor y destinatario y se consignan en una cartelera que se ubica en el aula de clases. Otra actividad que sirve para reforzar estos conceptos durante la sesión es la de proyectar un imágenes a treves del video vean, con la particularidad de que estas imágenes están sin dialogo, la idea entonces es que los estudiantes a partir de los gestos de los interlocutores, logren descubrir un dialogo que se acomode a la situación que se está presentando en cada escena. Esta actividad tiene la finalidad de generar un ambiente distendido en la clase, ya que se pueden crear situaciones cómicas a partir de los elementos dados y además se pretende también desarrollar la capacidad de producción de textos orales, lo cual es uno de los procesos de pensamiento que buscamos alcanzar.

CIERRE: A manera de evaluación se les pide a los estudiantes que escriban un diálogo acerca de temas diversos que se ubican en el tablero. La idea es que creen situaciones cómicas o peligrosas entre diversos personajes. En el dialogo que se va hacer de manera escrita, los estudiantes deben marcar con un color el emisor y el destinatario en cada caso. Después se hace un intercambio de diálogos para que los estudiantes lean las producciones de sus compañeros y se hace una socialización al final para que entre ellos opinen acerca de los diálogos que más les

gustaron de sus compañeros. Para finalizar la sesión, se hace en el tablero un ejercicio de emparejamiento entre los conceptos tratados y sus respectivas definiciones. Para esto, uno de los compañeros sale al frente y los demás validan si es correcto o incorrecto.

SESION IX

OBJETIVO: Identificar los elementos que componen al contexto comunicativo (emisor, destinatario, propósito y contenido)

APERTURA: Para la culminación de la última sesión de la secuencia didáctica, se hace necesario que la actividad sea estimulante. Por esto, se plantea para esta una fiesta temática en la que los estudiantes van disfrazados de acuerdo con el personaje de ciencia ficción que más les llame la atención. Previamente entonces, se definen los tipos de personajes que pueden seleccionar como robots, androides, extraterrestres. Se da lugar a la creatividad de los estudiantes y se premiará el mejor disfraz. La idea es que además del disfraz, los niños sean capaces de asumir los roles de los personajes, a partir de la voz, los movimientos, las expresiones, etc. Para la lectura de los capítulos finales, los docentes hacen una lectura con las entonaciones adecuadas y haciendo las pausas pertinentes para promover las interacciones con el texto a través de preguntas predictivas que anticipen los acontecimientos de la historia. El final de la historia se deja para el cierre de la sesión.

DESARROLLO: Para el desarrollo de la sesión y como se pretende hacer énfasis en el propósito y contenido del cuento leído, cada estudiante debe salir al frente del grupo para comentar a sus compañeros cuál cree qué fue el propósito del cuento que leímos en clase y que mensaje le deja la historia. La idea es que las respuestas se hagan con las expresiones propias del personaje que está representando, fingiendo la voz y haciendo los movimientos propios de este personaje. Entre tanto que los estudiantes salen al frente, los docentes van haciendo las precisiones acerca de los conceptos de propósito y contenido. Luego de que los estudiantes

hayan salido, se realizará un desfile de disfraces para seleccionar el disfraz más creativo y el que mejor actuación haga. La finalidad de esta actividad no es tanto académica sino lúdica, para generar una bonita experiencia relacionada con la lectura de cuentos de ciencia ficción.

CIERRE: Para el cierre, y teniendo en cuenta que es la actividad final, se pretende que los estudiantes imaginen un final para el cuento, ya que al ser un cuento de ciencia ficción hay un misterio que resolver. La idea es que los estudiantes piensen en la mejor manera de resolver el misterio, siguiendo las pistas que les ha dejado el relato en el transcurso de la lectura. Así pues, estos deben formular una hipótesis del posible final del cuento. Luego del acompañamiento de los docentes durante la actividad, se pasa a la lectura de las hipótesis que ellos han creado. Finalmente, se da lectura al final del cuento, aquí los estudiantes están a la expectativa por conocer el desenlace de la historia y por comprobar sus hipótesis. Se relacionan las hipótesis que más se hayan acercado al texto original y se hacen las reflexiones sobre todo el proceso de la secuencia didáctica con los estudiantes.



Ilustración 6. Estudiantes realizando lectura en voz alta.

Fuente: Elaboración propia.

4.1 Conclusiones

En el siguiente apartado se exponen algunas conclusiones resultado del presente trabajo investigativo y de la implementación de la secuencia didáctica, con el fin de validar su riqueza y potencia dentro del proceso de comprensión de textos narrativos.

Con respecto a la utilización de secuencia didácticas para la comprensión de textos, se puede afirmar que presenta muchas potencialidades que tienen que ver con la participación y democratización del saber cómo: el contrato didáctico, la negociación de responsabilidades, deberes y derechos, la negociación en los saberes a desarrollar y la inclusión de una situación real de aprendizaje como detonante para adquirir nuevos aprendizajes.

A través de la secuencia didáctica se desarrollaron conceptos complejos y novedosos como los planos del relato, que posibilitaron el abordaje del texto narrativo con un nuevo enfoque, con diferentes estrategias, obteniendo así nuevos y profundos conocimientos.

Con respecto al cuento tipo ciencia ficción generó un cambio conceptual en el abordaje de este tipo de narraciones, se exploró otro tipo de competencias en los estudiantes como el desarrollo de la imaginación, la relación entre ciencia, tecnología y creación literaria y con esto se valida que en aula de clase se pueden desarrollar todos los conocimientos, pero con diferentes estrategias. Dejando de lado las tradicionales narraciones en las que la escuela se basó su tradición literaria. (cuentos fantásticos, costumbristas y tradicionales).

Trabajar el texto narrativo desde los planos del relato literario permitió abandonar la tradicional estructura ternaria y potencializar su comprensión desde una estructura quinario que ofrece mayores potencialidades en el reconocimiento de las características psicológicas y físicas

de los personajes. Así mismo, de las funciones que tiene el narrador, como elemento de vital importancia en la comunicación de historias.

Bibliografía

- Asimov, I. (1976). Colección Libro amigo N° 362. España.
- Barberousse, P. (2008). Introducción La irrupción del paradigma de la complejidad y la propuesta del pensamiento complejo de Edgar Morin , en el paisaje científico contemporáneo , ha provocado , sin duda , un conocimiento y aprendizaje al cuestionar sus fundamentos epistémicos . *Revista Educare*, XII(1994), 95–113.
- Barrera-Osorio, F., Maldonado, D., & Rodríguez, C. (2012). Calidad de la educación básica y Media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas. In *Documentos de Trabajo (Universidad del Rosario)* (No. 126). <https://doi.org/10.2202/1538-0645.1460>
- Beorlegui, C. (2010). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano* (Tercera; D. Publicaciones, Ed.). Bilbao, Esp.,.
- Botelho Guimaraes, R. (2013). Las Funciones de la Literatura Infantil en la Educación. *Revista Iberoamericana de Educacion No. 61/3*. <https://doi.org/1681-56531>
- Bueno, L., & Lozano, J. (2017). Desde los Relatos Literarios, Hacia una Comprension Lectora en Estudiantes de Transicion (Universidad Tecnologica de Pereira; Vol. 01). Retrieved from <http://www.albayan.ae>
- Camps, A. (2003). Miradas Diversas a la Enseñanza y el Aprendizaje de la Composicion Escrita. *Lectura y Vida*.
- Camps, A. (2009). Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria. *Leer.Es*, 1–6. Retrieved from http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_sieteprincipios_annacamps.pdf/

bfe454a5-3e65-4f1b-9470-bd78c5bf68d9

- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas Sobre la Lectura Contemporánea* (E. Anagrama, Ed.). Barcelona, Esp.
- Correa, E., & Martínez, C. (2018, August). Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *Horizontes Pedagógicos*, 10.
- Cortina, A. (2002). *Por una ética del consumo. La ciudadanía...* (p. 349). p. 349. Bogota, col: Santillana.
- Galeano, E. (1972). Las venas abiertas de América Latina. In S. X. Editores (Ed.), *Revista española de la opinión pública*. <https://doi.org/10.2307/40181899>
- García, I. R., & Fernández, I. M. G. (2012). Secuencias didácticas para la construcción de saberes complejos en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Congreso Iberoamericano de Las Lenguas En La Educación y En La Cultura / IV Coingreso Leer.Es*, 12. Salamanca, Es.
- Kaiero, A. (2010). Deconstrucción de narrativas y territorios sonoros en los espacios globales abiertos por las redes de comunicación. *BIBLID [1137-4470 (2010), 17; 365-388]*, 365–388.
- Lerner, D. (1996). Es Posible Leer en la Escuela. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 17(1).
- Lerner, D. (1999). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. In PAidos (Ed.), *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Quito, Ecu.
- Lerner, D. (2002). *La autonomía del lector 1 Un análisis didáctico*. (1996).
- Llamtén, M.-A., & Rondón, S.-P. (2019). Incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión de lectura inferencial de textos narrativos y expositivos de estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa La Anunciación (Cali, Colombia) (Pontificia Universidad Javeriana; Vol. 53). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- López-Valero, A., Encabo-Femández, E., & Jerez-Martínez, I. (2013). La literatura infantil como

instrumento para la acción educativa y cultural. Reflexiones sobre su imposibilidad basadas en la sombra del adulto. *Educacion XXI*, Vol. 16, pp. 247–264.

<https://doi.org/10.5944/educxxl.16.2.2642>

Miranda, T. (2007). M. Lipman: Función de la Filosofía en la Educación de la Persona Razonable. *Filosofía Para Niños*, 1–20.

Monereo A., C. (2015). Martha C. Nussbaum – Otro Enfoque para la Defensa del Ser Humano y de los Derechos de las Mujeres. *Seqüência (Florianópolis)*, 70, 93–114.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5007/2177-7055.2015v36n70p93>

Moreno, F. Á. (2010). Teoría de la ciencia ficción y retórica de lo prospectivo. España: Portal editions.

Morón, M. del C. (2010). Los Beneficios De La Literatura Infantil. *Temas Para La Educación*, 8, 1–6. Retrieved from <http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7247.pdf>

Nussbaum, M. C. (1997). Justicia poética: La Imaginación Literaria y la Vida Pública. In A. Bello (Ed.), *Emociones Racionales*. Barcelona, Esp.: Andres Bello.

Orozco, J. C. (2015). *Diseño de un Marco Teórico Explicativo Sobre la Acreditacion Escolar como Herramienta para el Mejoramiento de la Calidad dela Educación Básica y Media Pública de Bogotá, DC*. Universidad de la Salle.

Palma-Ramos, D. (2002). Los Métodos de Análisis Narrativo. *Literatura Indígena Antigua de Guatemala: La Leyenda de Tecum*, (1973), 92. Retrieved from <http://biblio3.url.edu.gt/Publi/Libros/2013/IDIES/LiteIndigenaT/10.pdf>

Palop, L. de T. (2011). *El Modelo de Racionalidad de Marha C. Nussbaum: Emociones, Capacidades y Justicia*. universidad de Valencia.

Pascual, A. C. (1999). Implicaciones Psicopedagógicas de un Desarrollo Moral Íntegro: La Educación Holística. *Revista Iberoamericana de Educacion No. 61/3b*.

- Patricia, G., Cetina, R., Augusto, N., & Peña, M. (2016). b Comprensión lectora : un proceso permanente process. *Educación y Ciencia*, 19(19), 243–251.
- Prezioso, V. (2012). *Diálogo e intersubjetividad en el universalismo ético de Martha Nussbaum: una plataforma para abordar la educación literaria desde el enfoque discursivo*. Universidad Carlos III de Madrid.
- Riera, E. (2012). El mito como expresión del desentendimiento cultural en El. *Estudios de Literatura Colombiana No. 31*, 229–247.
- Romero, A. N. (2014). “ *Crítica a la Filosofía Intercultural de Raúl Fornet Betancourt .* ” Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Todorov, T. (1970). Las Categorías del Relato Literario. In T. Contemporaneo (Ed.), *Análisis estructural del relato* (Vol. 723, pp. 155–192). Buenos Aires.
- Todorov, T. (1981). *Introducción a la Literatura Fantástica* (2a ed.; Seuil, Ed.). Mexico DF.
- Todorov, T. (2009). ¿Qué Puede Hacer la Literatura? In *La Literatura en Peligro*. Barcelona, Esp.: Circulo de Lectores.
- Vallejo, L. (2002a). *Vigotsky, Las Corrientes pedagógicas Contemporáneas y la Innovación del Currículo*. Medellín. Col.
- Vallejo, L. (2002b). *Vigotsky, Las Corrientes pedagógicas Contemporáneas y la Innovación del Currículo* (p. 439). p. 439.
- Vargas, M. (2016). *Análisis de la Estructura Textual en la Reescritura de Cada Uno de los Cuentos Realizados por Cuatro Niños* (p. 84). p. 84. Santiago de Cali: ICESI.
- Velasco, M., & Tabares, L.-F. (2015). La Comprensión de Textos Narrativos: Implementación de una Secuencia Didáctica de Enfoque Comunicativo, con Estudiantes de Grado Segundo (Universidad Tecnológica de Pereira; Vol. 151).
- <https://doi.org/10.1145/3132847.3132886>

- Yika Rivera, J. (2011). *La Filosofía Intercultural Iberoamericana : entre la tradición y la modernidad*. Universidad de Salamanca.
- Zayas, F. (1990). Leer para escribir , escribir para leer Palabras para hablar de los sentimientos. *Leer.Es*, 1–13.
- Nussbaum, M. (2011). Capabilities, Entitlements, Rights: Supplementation and Critique. *Journal of Human Development and Capabilities*, 12(1), 23-37. doi: 10.1080/19452829.2011.541731)
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Graó
- Editorial.Cortés, T. y Bautista, J. (1999) *Maestros generadores de textos (Hacia una didáctica del relato literario)*. Cali: Universidad del Valle
- Vigotsky, L. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vigotsky, L. S. (1987) *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico Técnica. La Habana, Cuba.
- Vigotsky, L. S. (1982) *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Hernández Sampieri, R. (2015). *Metodología de la Investigación* (6th ed.; M. Graw-hill, ed.). Mexico DF.
- Sabino, C. (1992). *El Proceso de la Investigación* (2nd ed.; Panamericana, ed.). Bogota, col.

